

2º CICLO

MESTRADO  
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA /  
LÍNGUA ESTRANGEIRA

# **A leitura na prisão: contributos para a educação em cidadania**

**Ana Cristina Menezes Fonseca**

**M**

2017



**Ana Cristina Menezes Fonseca**

**A leitura na prisão: contributos para a educação em cidadania**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
setembro de 2017



# **A leitura na prisão: contributos para a educação em cidadania**

**Ana Cristina Menezes Fonseca**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Carvalho

## **Membros do Júri**

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Carvalho  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

***Aos meus pais, ao meu marido e à minha filha***

## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	8
<b>Resumo</b> .....	9
<b>Résumé</b> .....	10
<b>Abstract</b> .....	11
<b>Índice de tabelas</b> .....	12
<b>Lista de abreviaturas e siglas</b> .....	13
<b>Introdução</b> .....	14
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b> .....	17
<b>Capítulo 1 – O ensino na prisão em Portugal</b> .....	18
1.1. Normativas legais, especificidades e funcionamento .....	18
1.2. A educação de adultos em contexto prisional.....	22
1.3. Potencialidades da educação em meio prisional .....	26
<b>Capítulo 2 – Educação para a cidadania</b> .....	30
2.1. Contributos para a sua compreensão .....	30
2.2. Educação para a cidadania na prisão .....	33
2.3. Declaração dos Direitos Humanos ao serviço da educação para a cidadania .....	36
<b>Capítulo 3 – A leitura</b> .....	39
3.1. Definição de leitura .....	39
3.2. A competência leitora .....	43
3.3. A competência da leitura no QECRL.....	47
3.4. A pedagogia da leitura em língua segunda .....	49
<b>Parte II – Estudo Empírico</b> .....	53
1. Opções metodológicas.....	54
1.1. Análise de dados .....	55
1.2. A investigação-ação .....	55
2. Instrumentos .....	58
3. Procedimento.....	61
4. Amostra.....	61
5. Resultados .....	64
5.1. Dados quantitativos .....	64
5.2. Dados qualitativos .....	66

6. Intervenções.....	70
<b>6.1. Sessões</b> .....	75
7. Considerações finais.....	88
<b>Referências bibliográficas</b> .....	91
<b>Anexos</b> .....	104
<b>Anexo 1</b> .....	105
<b>Anexo 2</b> .....	107
<b>Anexo 3</b> .....	110
<b>Anexo 4</b> .....	113
<b>Anexo 5</b> .....	114
<b>Anexo 6</b> .....	119
<b>Anexo 7</b> .....	120
<b>Anexo 8</b> .....	121
<b>Anexo 9</b> .....	123
<b>Anexo 10</b> .....	125
<b>Anexo 11</b> .....	126
<b>Anexo 12</b> .....	127
<b>Anexo 13</b> .....	129
<b>Anexo 14</b> .....	131

## **Agradecimentos**

*A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que fosse possível a realização deste trabalho, o meu bem-haja!*



## Resumo

O projeto incidiu sobre o desenvolvimento da competência leitora junto de reclusos que tinham português como língua segunda, perspectivado o desenvolvimento desta competência como um meio de dotar os reclusos de oportunidades educacionais apropriadas às suas necessidades, tais como, ler, escrever, fazer cálculos básicos, que contribuirão para sobreviver no mundo exterior, mas também, de elementos necessários à análise crítica da realidade e à atuação imaginativa e harmoniosa do seu desenvolvimento e da sociedade.

Em concordância com os nossos objetivos, desenvolvemos um estudo de cariz quantitativo e qualitativo, com 8 reclusos, do sexo masculino, a frequentar o curso de língua e cultura portuguesas numa prisão no Porto.

**Palavras-chave:** leitura, competência leitora, educação para a cidadania, direitos humanos, prisão

## Résumé

Le projet a porté sur le développement de la compétence en lecture chez les prisonniers qui avaient la langue portugaise comme langue seconde, en s'attaquant au développement de cette compétence comme moyen de fournir aux prisonniers des opportunités éducatives adaptées à leurs besoins, telles que la lecture, l'écriture, le calcul simple, que contribueront à la survie dans le monde extérieur, mais aussi fournir les éléments nécessaires à l'analyse critique de la réalité et à leur développement imaginaire et harmonieux et aussi au développement de la société.

Conformément à nos objectifs, nous avons développé une étude quantitative et qualitative avec 8 prisonniers, du genre masculin, qui fréquentent un cours de langue et culture portugaise dans une des prisons de Porto.

**Mots-clés:** lecture, compétence en lecture, éducation à la citoyenneté, droits de l'Homme, prison

## **Abstract**

The project focused on the development of reading among prisoners who had Portuguese as a second language, addressing the development of this competence as a mean of providing prisoners with educational opportunities suitable to their needs, such as reading, writing, doing simple calculation, that will contribute to the survival in the outside world, but also will provide the required elements for the critical analysis of reality and for their own imaginative and harmonious development and also for society development.

In accordance to our aims, we developed a quantitative and qualitative study with 8 prisoners, being all males, that are attending Portuguese language and culture course in one prisons in Oporto.

**Keywords:** reading, reading literacy, citizenship education, human rights, prison

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Dados sócio demográficos da amostra.....	62
Tabela 2 - Caracterização da situação penal da amostra .....	64
Tabela 3 - Atividades associadas à liberdade dentro da prisão .....	65
Tabela 4 - O que significa a leitura dentro da prisão.....	66
Tabela 5 - Plano das sessões .....	72

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

CE – Conselho da Europa

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DB – Diário de bordo

DGE - Direção Geral da Educação

DGRSP - Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

DH – Direitos Humanos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EA - Educação de Adultos

EDH - Educação em Direitos Humanos

EUA - Estados Unidos da América

IA - investigação-ação

INE - Instituto Nacional de Estatística

LM – Língua Materna

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NC – Notas de campo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU - Organização das Nações Unidas

PIJ - Pacto Internacional da Justiça

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Introdução

Atualmente vivemos num mundo em constante mudança, caracterizado pela globalização, a liberalização do comércio, a integração económica e um grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o que gera inúmeras mudanças globais em todas as nações e em todas sociedades do nosso planeta. Vivemos, pois, numa época de transição em que tudo é transformado de forma extraordinariamente rápida, por isso, estamos, queiramos ou não, a ser protagonistas na passagem de uma sociedade industrial, que marcou o século XX, a uma sociedade, à qual todos concordam em denominar de nova sociedade da informação e do conhecimento do século XXI.

Segundo as previsões de Appleberry, (s/d, cit. in Bernheim & Chauí, 2008), o conhecimento e a informação duplicam a cada cinco ou dez anos, prevendo-se que até ao ano de 2020, o conhecimento duplique a cada 73 dias.

Assim, a sociedade da informação e do conhecimento deixa muito claro que os cidadãos do século XXI constituem-se como os principais utilizadores destas transformações vertiginosas através do uso e difusão de informações, matéria-prima essencial do conhecimento humano. Nestes cenários mutantes, a leitura constitui, hoje mais do que nunca, a chave de acesso à sociedade do conhecimento, já que é através dela que conhecemos, compreendemos, consolidamos, analisamos, sintetizamos, aplicamos, construímos e reconstruímos os conhecimentos da humanidade.

Dentro desta perspetiva, a leitura desempenha um papel estratégico no desenvolvimento cognitivo dos cidadãos do terceiro milénio, já que coadjuva múltiplas funções intelectuais, desenvolvendo e fortalecendo as suas capacidades semânticas, de expressão, de comunicação, afetivas, de compreensão, de síntese, de recreação e de sensibilização. Portanto, a leitura é reconhecida como uma capacidade imprescindível e estratégica de desenvolvimento, que permite a todos os cidadãos compreender e usar a informação escrita e impressa, para aceder, construir e reconstruir o conhecimento, aumentar o seu potencial pessoal e participar ativamente na sociedade. Neste sentido, a UNESCO (2004) estabeleceu que, para ser um leitor do século XXI é necessária uma participação efetiva na sociedade da informação, é necessário adquirir um conjunto de

competências que lhe permita ler nas entrelinhas e refletir sobre os efeitos dos textos; para reconhecer os mecanismos utilizados pelos escritores para transmitir as suas mensagens, bem como a capacidade de interpretar os significados a partir das estruturas e características dos textos. Em síntese, a capacidade de leitura dos novos cidadãos da era da informação exige o desenvolvimento de novas habilidades para compreender e interpretar uma grande variedade de tipos de texto e informações, para aplicá-la, adequadamente, à sua realidade na resolução dos múltiplos problemas colocados pelo ambiente em seu redor.

Partindo deste pressuposto, a educação para a cidadania assume um papel essencial no desenvolvimento das competências sociais e humanas do indivíduo. Desta forma, a educação para a cidadania possibilita entrar noutros mundos, reunir a informação e interpretá-la de forma isenta e crítica, ou seja, coloca em prática competências que permitem a resolução de conflitos de interesse de forma pacífica, ao invés de impor os próprios pontos de vista ou optar por caminhos violentos. Além disso, promove a prática democrática, a autonomia, a tolerância e o respeito pelos Direitos Humanos (DH).

Perante o exposto e tendo em conta o contexto do estudo estabelecemos como objetivos:

- Desenvolver a competência leitora a par com o desenvolvimento da consciência em cidadania.
- Compreender o significado que os reclusos atribuem à leitura e à liberdade
- Avaliar o impacto da abordagem no desenvolvimento da consciência de cidadania
- Aferir as necessidades e interesses dos reclusos no âmbito do ensino

Para tentarmos responder a este desafio articulamos o trabalho em duas partes distintas, embora interrelacionadas.

Na primeira parte efetuamos um enquadramento teórico. Para tal dividimo-la em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos uma breve abordagem à história do ensino na prisão, assim como aos conceitos adotados para definir a educação para adultos, os seus contributos e as suas potencialidades no contexto prisional.

Posteriormente, no segundo capítulo, definimos educação para a cidadania, evidenciando os seus contributos e as suas potencialidades no ensino, em geral e no contexto prisional, em particular. Efetuamos, ainda, uma breve correlação entre a Declaração dos Direitos Humanos (DUDH) e a Educação.

O terceiro capítulo aborda os conceitos de leitura e competência leitora, considerado igualmente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). Além disso, aborda o conceito da pedagogia da leitura em língua segunda.

A segunda parte do nosso estudo diz respeito ao estudo empírico. Assim, começamos por descrever as opções metodológicas, apresentamos os instrumentos utilizados e descrevemos os procedimentos adotados. Finalmente, apresentamos a caracterização da amostra, a análise dos resultados, organizados de acordo com os objetivos de pesquisa.



## **Parte I – Enquadramento Teórico**

## Capítulo 1 – O ensino na prisão em Portugal

### 1.1. Normativas legais, especificidades e funcionamento

A história da educação de adultos nos estabelecimentos prisionais portugueses está associada ao conceito de que o conhecimento favorece a reinserção social e laboral, assim como a regeneração dos reclusos. Nesse sentido, em 1911, por Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911, foi criada a Escola Central de Reforma de Lisboa e teve como finalidade promover uma instrução básica, industrial e agrícola a menores.

Mais tarde, o Decreto-Lei 24:476, de 8 de setembro de 1934, criou a Prisão - Escola de Leiria com o objetivo de corrigir os menores de mais de 16 anos de idade.

Em 1979, com a publicação do Decreto-lei nº 265/79, do diploma Execução de Medidas Privativas da Liberdade, determina-se que devem “ser organizados cursos de ensino que garantam a escolaridade obrigatória ao recluso, com aptidão, que não tenha obtido o respectivo diploma” (1979, art. 80º).

De modo a tornar esta medida exequível é estabelecido um protocolo entre os Ministérios da Justiça e da Educação com vista a proporcionar-lhes “um ensino integrado no sistema educativo de forma a garantir-lhes a possibilidade de continuarem a sua formação” (Despachos Conjuntos 211/79, de 18 de junho). No mesmo sentido, o ensino passa a ser assegurado pelos Ministérios da Justiça e da Educação e as funções passam a ser desempenhadas por docentes, tarefas anteriormente executadas por técnicos do Ministério da Justiça da área da Educação com as funções docentes, colocados nos estabelecimentos prisionais. Em outubro desse ano, foi, ainda reconhecida a necessidade de alargar o ensino até ao secundário (nº 112/ME83, de 17 Outubro).

Entretanto, muitas leis foram promulgadas e aplicadas, nos estabelecimentos prisionais, mas salientamos o Despacho-Conjunto n.º 451/99<sup>1</sup>, dos Ministérios da Justiça e da Educação, publicado no Diário da República nº 127 de 1 de junho de 1999, que regulamenta até à atualidade o ensino em todos os estabelecimentos prisionais. Este

---

<sup>1</sup> Anexo 1.

Despacho-Conjunto refere que a população prisional portuguesa “é constituída maioritariamente, na sua maioria, por jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade e de qualificação” (Preâmbulo). Assim “impõe-se criar condições que permitam a esta população (...) adquirir competências facilitadoras de uma reintegração bem sucedida” (idem).

A resolução aprovada no 5º Congresso Mundial da Educação sobre a Educação nas Prisões, realizado em Berlim, em 2006, estabelece que o acesso à educação nos estabelecimentos prisionais devem incluir temas de aula em educação básica e geral para adultos, formação creditada que seja sensível às tendências do mercado laboral, educação à distância, atividades educativas e culturais, educação física e desporto e educação social e reinserção (Scarfó, 2006).

Para isso, a oferta de ensino nestes estabelecimentos assenta num Projeto Educativo que

(...) integra os planos curriculares, os programas e o regime de avaliação adoptados para o ensino recorrente, com ajustamentos ao perfil dos alunos e às condições próprias de funcionamento do estabelecimento prisional, devendo ainda contemplar componentes de formação sócio-cultural, actividades extracurriculares, designadamente; de natureza desportiva e de animação sócio-cultural. (Despacho Conjunto nº 451/99, nº 1.2)

No caso particular do Estabelecimento Prisional do Porto tem os seguintes objetivos:

- Criar soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes e competências adquiridos;
- Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos pouco qualificados;
- Contribuir para redução de défice de qualificação escolar e profissional da população reclusa;

- Contribuir para a possibilidade da população reclusa, aceder ao ensino superior;
- Despertar necessidades e expectativas nos alunos em relação ao seu futuro;
- Desenvolver a consciência de cidadania;
- Incentivar o saber pessoal, através do interesse coletivo;
- Capacitar os alunos para o respeito pela diversidade;
- Desenvolver a autonomia em relação ao uso do saber e o espírito crítico;
- Motivar o aluno para a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares.
- Obter um certificado de escolaridade: (a) Ensino Básico; (b) Ensino Secundário; (c) Formação Profissional;
- Desenvolver atividades tendentes à criação de hábitos de responsabilização (Projeto Educativo do Estabelecimento Prisional do Porto, 2016/2017).

De sublinhar, contudo, a importância que o Despacho Conjunto nº 451/99, atribui à frequência das componentes de formação socioculturais e atividades extracurriculares, estabelecendo que devem existir cursos de língua e cultura portuguesas “no âmbito da educação extra-escolar, sempre que a população do estabelecimento prisional integre reclusos de diferentes etnias e nacionalidades, orientadas para a promoção da aquisição de competências básicas de comunicação em português que promovam uma melhor Inserção” (idem, nº 14).

No Estabelecimento Prisional do Porto, esta orientação concretiza-se em dois cursos com níveis de proficiência A1 e A2 (Conselho da Europa, 2001), com 75h cada nível (Projeto Educativo do Estabelecimento Prisional do Porto).

Apesar disso, para aceder ao curso de língua e cultura portuguesas existe um pré-requisito: “Ao recluso estrangeiro, de língua materna diferente da portuguesa, é garantido o acesso a programas de ensino da língua portuguesa, pelo menos quando o tempo de pena a cumprir exceda um ano” (Lei n.º 115/2009, de 12 de Outubro, n.º 5 do artigo 38º).

No entanto, é permitido aos reclusos frequentarem as atividades extracurriculares, assim como as de cariz sociocultural, mesmo que não se encontrem a frequentar o ensino no estabelecimento prisional.

A matrícula no ensino recorrente nos estabelecimentos prisionais é realizada tendo em consideração as habilitações escolares do aluno ou através de uma prova diagnóstica de ingresso ou de posicionamento (Despacho conjunto n.º 451/99, de 1 de Junho, nº 2.6).

O recluso que frequente assiduamente os cursos tem direito a um subsídio fixado por portaria. Além disso, o aproveitamento escolar e um bom comportamento no espaço educativo são tidos em conta para efeitos de flexibilização da execução da pena (Lei n.º 115/2009, de 12 de Outubro, artigo 39º).

O recrutamento dos professores passou a ser da responsabilidade da direção regional de educação da área do estabelecimento, dando-se prioridade a todos os que lecionaram em estabelecimentos prisionais, em primeiro lugar, e em educação de adultos, em segundo lugar. Além disso, existe a figura da escola associada, ou seja, é a escola mais próxima do estabelecimento prisional que é responsável pelo recrutamento e colocação dos professores, assim como pela elaboração do projeto educativo, cuja responsabilidade é do coordenador pedagógico nomeado pela escola. As funções do coordenador pedagógico, entre outras são: “assegurar a ligação com o interlocutor do estabelecimento prisional para as matérias de educação, com o corpo docente e demais intervenientes no processo educativo” (Despacho conjunto n.º 451/99, nº 2.1).

Tendo em conta os normativos legais publicados pelo Ministério da Justiça em parceria com o Ministério da Educação, reconhece-se, assim, que

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (...) A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como

o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. (Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo 28º)

## **1.2. A educação de adultos em contexto prisional**

O desenvolvimento do conceito Educação de Adultos (EA) está relacionado com três períodos distintos.

O primeiro período compreende-se entre 1946 e 1958. É marcado pela reconstrução das estruturas educacionais afetadas pela Segunda Guerra Mundial, com o intuito de criar programas completos de aprendizagem: promover a educação gratuita e obrigatória e a universalização da educação.

O segundo período situa-se entre 1960 e 1967. Utiliza-se pela primeira vez, em 1960, o conceito aprendizagem ao longo da vida (ALV). Este conceito adquire um carácter definitivo e unificador da educação para adultos e é amplamente aclamado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que o considera capaz de enquadrar e unir o significado que a própria Organização tem para a educação.

De acordo com a UNESCO (2010) ALV é

(...) uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo. (p. 13)

O terceiro período começa em 1980. É marcado pela Recomendação de 1976, que confirma o acesso dos adultos à educação no contexto da educação ao longo da vida.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) (2007) inicialmente a ALV “começou por ser vista sob a perspectiva de retoma de estudos interrompidos na infância ou na juventude, quer por incapacidade financeira, quer por razões de mau desempenho escolar”. No entanto, atualmente concede uma nova oportunidade de realização pessoal/profissional, para indivíduos que, por diferentes razões, não conseguiram atingir esse objetivo no ensino regular:

(...) os processos de aprendizagem não são estáticos, antes estruturam-se e evoluem ao longo de fases dos ciclos de vida dos indivíduos nas quais se entrecruzam os planos familiar e profissional, de intervenção cívica e participação cultural, em contextos mais ou menos favoráveis de inserção laboral e de evolução social e económica. (Alves, 2010, p. 3)

A ALV é um *continuum* educativo do indivíduo que deve ser ampliado à dimensão da sociedade. Deve contribuir para a formação moral, social e cívica e neutralizar as expressões culturais que propaguem violência, racismo ou dominação. Contempla, igualmente, que o indivíduo se preocupe com temas do meio ambiente (UNESCO, 1972).

De acordo com o Relatório referido anteriormente, é a chave que abre as portas do século XXI indo ao encontro da adaptação e exigências do mundo do trabalho; é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. Ainda segundo esta perspetiva a educação deve assentar em:

(...) quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, de modo a participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e, finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre

elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta. (Delors, 1996, pp. 89-90)

Também a OCDE (1989) afirma que hoje, mais do que nunca, temos a responsabilidade de mudar a sociedade e as aprendizagens devem ser constantemente influenciadas e adaptadas à evolução cultural, económica e social, e não é desejável que permaneçam estáticas e impermeáveis às mudanças que surgem no mundo em que se inserem.

Nesse sentido, as aprendizagens têm como principal objetivo a formação de indivíduos autónomos, inovadores e livres na sua inclusão na sociedade. Como afirma Faure (1974, p. 450), “Educar é fazer adquirir um método de pensamento e de acção...”.

Reconhecendo a importância da concretização destes objetivos, a UNESCO refere que a alfabetização é a peça chave da ALV, e tem o objetivo de erradicar o analfabetismo. Assim, todos os reclusos devem ter acesso a uma educação básica, formação profissional, educação física e desporto, ensino superior e serviços de bibliotecas. (Resolução 1990/20, de 24 de maio de 1990).

Por outro lado, existe a Andragogia, "o ensino de adultos", um conceito que engloba diferentes ideias e tem sido descrito como uma ciência (Adam, 1970), um conjunto de pressupostos (Brookfield, 1985), um método (Lindeman, 1984), um conjunto de orientações (Merriman, 1993), uma filosofia (Pratt, 1993), um modelo educativo (Knowles, 1968; Holton, Swanson, & Naquin, 2001), um processo de desenvolvimento integral do ser humano (Marrero, 2004), uma teoria específica da educação de adultos, concebida mais ou menos em distinção de pedagogia como ensino de crianças (Chacón, 2012).

Este termo aparece associado ao nome de Malcolm Knowles; embora não tenha sido ele a criá-lo foi ele que o trouxe ao uso geral. De acordo com esta teoria, as experiências do aluno são usadas como uma preciosa fonte de aprendizagem, que adquirem uma nova dimensão no ensino da L2/LE (Lavasani & Faryadres, 2011).

A motivação é o próprio incentivo interno, assim como a curiosidade do aluno adulto. Programar, diagnosticar as necessidades e estabelecer objetivos, que antes eram desenhados pelo professor, são agora definidos em conjunto por professor e



alunos através de avaliação mútua e negociação, contratos e projetos de aprendizagem sequenciados tendo em vista a facilitação da aprendizagem dos aprendentes (Lavasani & Faryadres, 2011). As atividades de aprendizagem incluem projetos de inquérito, estudo independente e técnicas experimentais. A avaliação é baseada em provas reunidas pelo aluno, validadas por colegas e professores, sendo estes peritos na aplicação de normas criteriosamente referenciadas (Knowles, 1992).

Em traços gerais, Alcalá (1997, cit. in Rodríguez, 2009) define assim esta teoria:

La Andragogía proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros participantes y con el facilitador; lo anterior, conjuntamente con un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan lo que podría llamarse una buena praxis andragógica. (p. 1)

No entanto, como resposta às necessidades da população reclusa, as aprendizagens contempladas não podem negar todo o passado dos reclusos, com o intuito de os ressocializar. Como refere Maeyer (2013, p. 47) aprender na prisão é “(...) deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para se inscrever em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal”.

É por isso necessário que todos os atores envolvidos no processo educativo conheçam a “realidade prisional, bem como o aluno-recluso e só depois planificar, negociar e iniciar as actividades, que devem ser sempre, de preferência, de carácter grupal, tendo sempre em conta que a aprendizagem pode ser uma das vias de recuperação” (Fonseca, 2006, p. 82).

Como refere Vieira (2012) o ensino na prisão tem necessariamente de

(...) responder às necessidades e anseios da população atendida, através de propostas mais adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos apenados, entendendo que nesse sistema, a maioria

dos sujeitos têm sua história marcada pela exclusão e o não-acesso a bens culturais e materiais que os tornou marginalizados e distanciados de uma trajetória escolar. (p. 8)

### **1.3. Potencialidades da educação em meio prisional**

Segundo o relatório da UNESCO (2008), nem todos os intervenientes no processo educativo em contexto prisional estão de acordo sobre a finalidade da educação nas prisões. Por um lado, existe uma certa tendência para algumas autoridades e funcionários de segurança considerarem os programas educacionais como um meio de contribuir apenas para manter os reclusos ocupados e, conseqüentemente, manter a “boa ordem” da instituição, o que alguns autores designam por educação baseada em mentalidade penal (James, Witte, & Tal-Mason, 1996; Wade, 2007). Por outro lado, existe um outro grupo, que engloba, essencialmente, educadores, assistentes sociais, psicólogos, que parte da conceção de que a educação é um processo educativo contínuo, permanente, com o objetivo de dotar o indivíduo de oportunidades educacionais apropriadas às suas necessidades, tais como ler, escrever, fazer cálculos básicos que contribuirão para sobreviver no mundo exterior (Coyle, 2002), mas também, de elementos necessários à análise crítica da realidade e à atuação imaginativa e harmoniosa do seu desenvolvimento e da sociedade. A orientação desta atuação considera a educação um meio de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitem garantir aos reclusos um futuro melhor quando recuperarem a liberdade, ou seja, centra-se na reabilitação do indivíduo (UNESCO, 2008).

La educación se ha considerado como una ayuda en el proceso de reinserción; puede ayudar a los delincuentes a adoptar una forma de vida no delictiva proporcionándoles una educación básica y unos conocimientos que hagan más fácil la supervivencia en un ambiente de respeto de la ley; una formación, tanto general como profesional, que les permita conseguir y mantener puestos de trabajo dignos; una estabilidad y un sistema de vida estructurado, en particular

en los primeros meses cruciales después de la excarcelación; una experiencia que les abra nuevos horizontes y facilite su maduración; y quizá, por primera vez, el prestigio, el éxito y un sentimiento de dignidad en el mundo no delictivo. (UNESCO, 1995, p. 19)

Neste sentido, diferentes estudos têm chamado a atenção para o alcance da educação na população reclusa, nomeadamente Groot e van den Brink (2010) defendem que os custos sociais da criminalidade podem ser travados se se investir na educação, pois o ensino transmite valores, é gratificante, promove a cooperação e competição.

Segundo os autores citados, a probabilidade de cometer crimes como o furto, o vandalismo, a ameaça e a agressão diminuem com a frequência de um maior número de anos de escolaridade. No entanto, a probabilidade de cometer fraude fiscal é igualmente superior consoante o nível escolar mais elevado.

Seguindo a mesma perspetiva, (James, Witte, & Tal-Mason, 1996; Vacca, 2004; Wade, 2007) defendem que a educação na prisão pode reduzir a reincidência. Contudo, é necessário que a educação não se baseie numa mentalidade penal, mas antes procure incluir a educação moral, a autoconfiança democrática, assente numa comunidade justa e nas ciências humanas, com um forte apelo cognitivo, através de métodos androgógicos (Newman, Lewis, & Beverstock, 1993; Shippen, Curtis, Meade, & Henthorne, 2009). Também Hull et al. (2000) constataram num estudo com reclusos americanos, que a participação em formação profissional ou educacional está associada em menos 36% de reincidência e a um aumento de 28% de sucesso na taxa de emprego. Já a participação em cursos universitários está associada à diminuição de 51% de reincidência (Davis, Bozick, Steele, Saunders, & Miles, 2013). No entanto, apenas 10% dos reclusos que frequentam a educação secundária optam por cursos superiores (Harlow, 2003).

Por fim, um relatório publicado, em 2014, pela Research and Development, nos EUA, após uma meta-análise a 267 estudos empíricos encontrou evidências de uma relação em três domínios que são fundamentais para a reinserção do recluso na sociedade civil: (1) a reincidência; (2) emprego depois de serem libertados e (3) competências na leitura e na matemática. O estudo permitiu-lhes chegar às seguintes

conclusões: os reclusos que participam no programa de educação têm menos probabilidade de reincidir; tiveram mais facilidade em arranjar emprego e uma aprendizagem mais significativa ao nível da leitura e da matemática, em relação aos que não frequentaram o programa educacional (Davis et al., 2014).

O relatório expõe, ainda, o impacto que a educação pode ter nos salários e horário quando os reclusos estão empregados. Além disso, refere que urge habilitar os indivíduos com competências básicas em informática, uma vez que quando regressam à comunidade enfrentam novos desafios e necessidades de mercado para as quais não estão preparados, dado o papel crescente das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no mundo atual.

Constatamos que existe um consenso entre os diferentes investigadores a respeito das implicações benéficas da educação em contexto prisional. Como refere o relatório da UNESCO (2016) a educação tem o poder de diminuir a criminalidade, de diminuir o risco de pobreza e desenvolver a

(...) aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, s/p)

Embora, em Portugal os estudos não sejam tão abundantes como nos EUA, eles corroboram os dados apresentados. Gomes, Duarte e Almeida (2004) referem que em Portugal a educação nas prisões apresenta um caráter disciplinar, não permitindo as competências morais necessárias do indivíduo, o que aumenta o risco de criminalidade (Gabriel, 2007). Também, Fonseca, Cruz e Neto (2014, p. 932) concluíram que os “reclusos frequentam o ensino por valorizarem, sobretudo, as relações com as pessoas do exterior e esperarem que lhes seja útil em termos de reintegração”. Além disso, esperam que a frequência os recompense em termos de despenalização e “dentro das limitações impostas, passar o tempo o melhor possível” (Fonseca, 2006, p. 154).

Já Ramos (2011, p. 7) refere que a educação nos estabelecimentos prisionais tem efeitos positivos na qualidade e bem-estar dos reclusos, apesar disso “não é suficiente para facultar uma boa reinserção social aquando do fim da pena do recluso”.

## Capítulo 2 – Educação para a cidadania

### 2.1. Contributos para a sua compreensão

Segundo Praia (1999) é impossível definir educação para a cidadania sem antes compreendermos a noção de cidadania. Para a autora (1999, p. 8) “o conceito de cidadania assumiu através dos tempos um significado axiológico diferenciado e evolutivo, trazendo concomitantemente progressivas exigências de redefinição de quadros referenciais, quer teóricos, quer práticos, quer individuais, quer institucionais”, ou seja, este conceito tem sofrido alterações dependendo do autor, do contexto político, religioso e cultural.

Tradicionalmente a essência do conceito de cidadania abarca três aspetos complementares

(...) civil, política e social, no âmbito das quais os indivíduos e o Estado mantêm relações determinadas por direitos e deveres recíprocos. Os direitos civis envolvem a liberdade religiosa, o direito à propriedade privada, a liberdade de expressão, bem como, a igualdade perante a lei. Os direitos políticos fundamentam-se no direito de voto e de escrutínio por parte do público das instituições de governo. Já os direitos sociais garantem um acesso universal a cuidados de saúde, ao ensino, à habitação, ao emprego ou à cultura. Na década de noventa, foram enfatizadas outras componentes da cidadania, nomeadamente as de âmbito económico e cultural. (Terra, 2011, p. 516)

Opinião semelhante tem Cortina (2008) ao referir que o ser humano não é apenas um ser com direitos políticos e sociais (cidadania política e social) nem sequer um simples produtor de riqueza material ou imaterial (cidadão económico): “Es ante todo membro de una sociedad civil, parte de un conjunto de asociaciones no políticas ni económicas, donde el individuo es socializado y realiza sus actividades cotidianas (cuidanía civil)” (Cortina, 2008, p. 22). Além do mais, a cidadania exige a união entre diferentes grupos sociais, logo é necessário considerá-la complexa, pluralista e diferenciada (cidadania multicultural), capaz de tolerar, respeitar e/ou integrar as diferentes culturas de uma comunidade política.

Como refere Maria de Lurdes Pintassilgo (in Duarte, 2011), os valores da cidadania, inicialmente destinavam-se à felicidade dos homens, no entanto, a sociedade atual coloca em risco não só o destino do homem, mas igualmente a sua imagem, não só a sua sobrevivência física, mas também a integridade da sua essência, não só a noção abstrata da sua existência, mas as condições concretas da sua vida, não só a defesa da soberania dos povos, mas também a eventualidade da sua cooperação pacífica. Assim sendo, o princípio ético da responsabilidade surge como a garantia de um futuro possível para cada ser humano, para a humanidade no futuro, de modo a tornar o planeta um lugar habitável. A defesa da democracia e da cidadania em que se baseia obriga a responsabilidade a tornar-se o motor dos comportamentos individuais, sociais e mundiais.

Neste sentido, a cidadania reconhece a liberdade e a igualdade, onde a primeira se identifica com o direito a participar na vida pública, do ponto de vista económico, mas também político, destacando a sua relação com o estado e a segunda permite que todos sejam iguais, sem negar a riqueza da diversidade. No entanto, estes aspetos essenciais para a democracia e promoção de cidadãos ativos só é possível se existir responsabilidade social.

Enquanto processo educativo, a Educação para a Cidadania é uma área transversal ao currículo que abrange diferentes dimensões, tais como:

(...) educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os *media*; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade (Direção Geral da Educação. (DGE), s/d, p. 5)

A educação para a cidadania é um processo contínuo e permanente que está relacionada com o conhecimento, capacidades, atitudes e valores necessários para que os cidadãos participem ativamente na sociedade. Neste sentido, Peres (1999) afirma que

(...) a escola não pode quedar-se na mera transmissão de conhecimentos (processo que se desenvolve, muitas vezes, de uma forma pouco instrutiva, limitando-se a um ensino abstracto, mnemónico, verbalista e descontextualizado), mas deve assumir o seu papel socializador, educando desde e para os direitos humanos, isto é, preparar cidadãos e cidadãs conscientes e livres, comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática. (p. 124)

Da mesma opinião Kohlberg (1980, cit. in Lourenço, 1998, p. 9) refere “A educação para a cidadania não é encher a pessoa de conhecimentos que não tinha, mas promover-lhe o raciocínio moral”, pois “o desenvolvimento moral influencia também o desenvolvimento cognitivo” (Kohlberg, 1980, cit. in Coimbra, 1990, p.30).

Apesar disso, a educação para a cidadania é nos nossos dias uma das mais interessantes, mas também uma das mais controversas, áreas da educação. Motivos de ordem social, nomeadamente, problemas sociais, económicos e políticos, como resultado da massificação dos meios de comunicação, da generalização das TIC, do aparecimento dos novos nacionalismos, de novos tipos de exclusão e até, da desagregação da família que desestruturou os laços sociais (Fernandes, 2000) estão a transportar para a escola as competências que até aqui pertenceram à família (Carita & Abreu, 1993, p. 10).

Perante tal situação e, de acordo com Bartolomé (1983), a escola deve orientar a ação educativa no sentido de possibilitar aos alunos a construção do seu próprio sistema de valores por si eleito, sem coação, numa perspetiva de não violência, de liberdade e de solidariedade. A escola não pode esquecer que está a educar indivíduos que irão integrar uma sociedade que os obrigará a fazer opções constantes; opções de tempos livres, de trabalho, de paz, de solidariedade, de estilo de vida e tantas outras.

No mesmo sentido, Lima (2000) acrescenta que para desenvolver um projeto de educação emancipatório, exige-se que as organizações educativas acautelem e promovam a prática democrática de autonomia e cidadania, de tolerância e de respeito ativo pelos direitos humanos. Uma escola democrática é uma organização de liberdade, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de



discriminação baseadas na classe, na raça, na religião, na cultura, no extrato social, ou preconceitos (Lima, 2000). É pois essencial que as escolas ao se assumirem como espaço de educação crítica, de participação e de cidadania democrática contribuam para a criação e a revitalização da esfera pública democrática (Freire & Giroux, 1989).

Ainda nesta perspetiva, Freire (1995) salienta o papel desempenhado pelos docentes na escola democrática e reforça a necessidade de utilizar novas estratégias que envolvam os alunos no debate de ideias e, que simultaneamente, permitam desenvolver o pensamento crítico e compreender o mundo que os rodeia. Como referem Hargreaves, Earl e Ryan (2002, p. 24), uma das “necessidades dos jovens [e não só] é desenvolver a capacidade de compreender e lidar com as controvérsias e complexidades do mundo envolvente”.

Lima (2000) acrescenta que

(...) a construção de uma escola democrática para todos, aberta à diversidade sociocultural e promotora de uma educação multicultural não é realizável apenas através de uma boa formação inicial de professores (embora indispensável) ou da alteração radical das práticas pedagógicas dominantes, deixando incólumes as organizações. (p. 71)

Finalmente, Audigier (2000, cit. in Figueiredo, 2002, p. 54) afirma que “a educação para a cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas”.

Sendo este um tema transversal e atendendo à importância que lhe confere a sociedade, a DGRSP e o Ministério da Educação e Ciência (MEC), este último tem vindo a conceber documentos científicos, de apoio e legislativos de modo a dar resposta aos princípios previamente definidos.

## **2.2. Educação para a cidadania na prisão**

A intenção da condenação a pena de prisão é privar o indivíduo da liberdade, contudo, a maioria das vezes significa, também, a violação e privação dos DH, incluindo o direito à educação (UNESCO, 1995). De acordo com UNESCO o papel da educação nas

prisões geralmente é o de manter os reclusos ocupados ou uma ferramenta que facilita o controlo e ajuda a preservar a tranquilidade dentro da prisão. No entanto, tal interpretação da educação negligencia o lado do recluso como ser humano e a educação como um meio consciente de mudança.

Como refere Lima (1996)

(...) os discursos políticos e normativos à volta da educação e do ensino (...) mostram-nos profundas contradições; por vezes, enfatizam retoricamente a suprema importância da educação para a democracia e para a cidadania na luta contra a apatia e alienação das camadas mais jovens e dos adultos e, por outro lado, defende-se a domesticação da educação pública, a neutralidade das escolas. (p. 289)

Independentemente dos argumentos apresentados, a defesa de uma escola democrática como garante de uma cidadania mais democrática e ativa, torna-se fundamental. Como refere Martinez (2000, p. 52) “La educación para la ciudadanía no puede estar sólo orientada a las personas buenas”. Além disso, grande parte dos reclusos foram e são vítimas de pobreza, exclusão social e violência. Consequentemente, existem evidências de que a maioria dos reclusos têm baixos níveis de escolaridade e de qualificação (Diário da República nº 127 de 1 de junho de 1999; Fonseca, 2006) que podem ser melhorados ou suprimidos através da aprendizagem durante o tempo de reclusão (Maeyer, 2013).

De acordo com Diaz-Aguado (2000, cit. in Martins & Mogarro, 2010), educar para a cidadania no século XXI, justifica-se tendo em conta os seguintes pontos:

- (a) A necessidade de interagirmos numa sociedade que é cada vez mais multicultural e heterogénea e, simultaneamente, o apelo à homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva;
- (b) AS TIC são uma ferramenta de informação ilimitadas. Permitem derrubar barreiras físicas da comunicação e, consequentemente, o isolamento e a exclusão social de indivíduos e grupos sociais. Além disso, possibilitam o livre acesso a uma quantidade significativa de informação, embora por vezes, se constate que existe alguma dificuldade para a processar e compreender;

(c) Atualmente estamos perante diferentes formas de intolerância e de violência, por exemplo: tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, para além dos conflitos armados. Ao mesmo tempo existem dificuldades e incertezas na forma de ultrapassar esta realidade.

Perante estes factos, educação para a cidadania pressupõe que o indivíduo, neste caso o recluso, possa alcançar o propósito do pleno desenvolvimento da personalidade humana, a convivência pacífica entre indivíduos e entre povos, com base no respeito mútuo, na tolerância, na solidariedade, no compromisso com a não-violência e a justiça.

Além disso, a educação para a cidadania deve permitir desenvolver competências que levem o recluso a pensar criticamente, autonomamente, a expressar a sua opinião, a valorizar a sua história de vida e aprender com as suas experiências, a ser responsável pelos seus atos e pelas suas decisões, a construir o seu projeto de vida, a reconhecer e respeitar os outros independentemente do género, idade, religião, orientação sexual ou etnia.

Na mesma linha, também o QECRL (Conselho da Europa (CE), 2001) salienta a importância da cidadania no processo de formação dos aprendentes. O referido documento destaca que “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural” permite uma comunicação internacional mais eficaz (CE, 2001, p. 9). Além disso, deve-se desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento mútuo, através das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas, de modo a responder “às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais”; (CE, 2001, p. 9) o desenvolvimento destas capacidades são um esforço ao longo da vida. Neste âmbito, deve-se acautelar os riscos que possam “resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva” (CE, 2001, p. 9).

Deste ponto de vista, a educação para a cidadania na prisão

Não se trata apenas de oferecer educação formal, sobretudo aquela prevista na constituição como direito de todos – 1º grau – mas de envolver o preso dentro

da ecologia da educação, incluindo cultura, lazer, instrução, etc. Ao contrário das condições atuais imperantes, de total degradação humana, deveria emergir o lado sadio, promocional, desafiador da educação crítica e criativa, uma das bases mais seguras da formação da cidadania popular. (Demo, 1993, p.111)

Pelo já exposto, concluímos que a educação para a cidadania orienta para uma educação ativa e democrática ao invés de uma atitude de complacência passiva; para uma cidadania democrática que procura informações para a tomada de decisões, que participa e avalia.

Do mesmo modo, educar para a cidadania implica educar para a consciencialização de direitos e deveres, é apelar à participação nos processos de decisão, nas escolhas conscientes onde todos os cidadãos são chamados a participar e os reclusos não podem ser excluídos, numa sociedade democrática e humanista.

### **2.3. Declaração dos Direitos Humanos ao serviço da educação para a cidadania**

Desde a DUDH, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 1948, os direitos humanos e a educação estão intimamente ligados. Este documento não só estabelece a educação como um direito humano universal, como igualmente considera que

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais; promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (artigo 26)

A DUDH assenta numa tendência universalista, na convicção que a liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana (DUDH, Preâmbulo). Nesse sentido, dentro do organigrama da ONU foram criados outros

organismos de atuação específica, como o Pacto Internacional da Justiça (PIJ), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO.

Em 1974, com a recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais define-se a educação como o “o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais” (UNESCO, 1974, s/p).

Com este documento, a Educação em Direitos Humanos (EDH) deixa de ser apenas a difusão de princípios básicos dos direitos humanos e começa a focar-se no desenvolvimento de capacidades, atitudes e habilidades que os cidadãos devem desenvolver para respeitar os direitos cívicos.

Segundo a UNESCO (2006, p. 10), a EDH, enquanto instrumento de formação do indivíduo, compreende adquirir “Conhecimentos e técnicas sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana”. Deste modo, deverá desenvolver os valores, as atitudes e os comportamentos, assim como adotar medidas “para defender e promover os direitos humanos”.

Além disso, a EDH tem como objetivos:

- (a) Promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento;
- (b) Fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, condição física ou mental, ou por outros motivos;
- (c) Encorajar a análise de problemas crónicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos;

- (d) Dotar as comunidades e as pessoas dos meios necessários para determinar as suas necessidades em matéria de direitos humanos e assegurar a sua satisfação;
- e) Inspirar-se nos princípios de direitos humanos consagrados nos distintos contextos culturais e ter em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país;
- (f) Fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los a nível mundial, local, nacional e regional;
- (g) Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos.

Em suma, a DUDH permite-nos “(...) educar para as igualdades de direitos, a justiça social, a transparência no poder, o respeito à diversidade e a tolerância, a soberania popular, portanto para a democracia” (Capucho, 2012, p. 34). No entanto, para compreender a DUDH é preciso ter a capacidade de aceder à informação escrita por meio da leitura.

Assim, a leitura “torna-se um fator determinante de cidadania, sendo tal competência imprescindível à real participação do cidadão em praticamente todas as atividades” (Silva, 2013, p. 311), ou ainda, como refere Lerner (2002), ler é entrar em diferentes mundos, é reunir a realidade e interpretá-la de forma isenta e crítica, é tirar a carta de cidadania do mundo.

## Capítulo 3 – A leitura

### 3.1. Definição de leitura

Para Sim-Sim (2009), ler significa a transformação de padrões visuais - letras, frases - em padrões fonológicos de uma determinada língua. Ler é compreender e interpretar o que está escrito, o que implica despertar diferentes capacidades e competências. É uma capacidade linguística que se baseia no reconhecimento da palavra escrita.

Já Cruz (2007, p. 45) define a leitura como uma atividade cognitiva que compreende diferentes processos: “começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global e concentrada de diferentes processos”.

Neste pressuposto, a leitura é um processo de aprendizagem contínuo que requer um ensino explícito, prolongando-se por toda a vida, “não se esgotando temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética” (Sim-Sim, 2001, p. 51). Além disso, a leitura é uma ferramenta que permite desenvolver o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe o acesso à sociedade instruída, por isso mesmo, viabiliza a participação do homem na construção e na transformação da sociedade (Rosing, 2003).

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico

a leitura é entendida como um processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal. (Reis, 2009, p. 16)

De acordo com Fonseca (1999, cit. in Cruz, 2007, p. 45) ler é uma sucessão dos seguintes processos:

- Descodificação de letras e palavras pelo processo visual que se baseia na categorização da letra/som. Este processo decorre no córtex cerebral.
- Correspondência de símbolos/som, por outras palavras, correspondência entre grafema e fonema. Este processo decorre do sistema cognitivo.
- Identificação visuo-auditiva. Este processo decorre na área de associação visual.
- Integração visuo-auditiva ou visuo-fonética que acontece quando se generaliza a correspondência letra-som.
- Significação através do léxico, isto é, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.

A leitura é então um conceito importante no processo de compreensão leitora. Como refere Echevarría (2000, p. 4) “En la actualidad se conceptualiza a la lectura como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee”.

Desta forma, parece inegável que a leitura é um processo complexo que envolve vários níveis de processamento: desde os inferiores de tipo percetivo, até aos superiores de extração do significado (Muñoz, 2004). Apesar desse consenso, existem divergências. Como refere Mayor (2000, cit. in Muñoz, 2004)

las discusiones más encarnizadas se centran en la naturaleza de los procesos implicados en la lectura: si son seriales (modulares) o simultáneos (interactivos), si proceden de abajo-arriba (bottom-up) o de arriba-abajo (top-down), si son automáticos o controlados, si están dirigidos por el texto o por el lector, o si se sigue una ruta directa o una ruta mediada fonológicamente. (s/p)

Tendo em conta o descrito, verificamos que existem diferentes modelos de processamento da leitura, nomeadamente os de cariz cognitivo, quer na língua materna (LM) quer na língua segunda (L2)<sup>2</sup>, que influenciam o processo leitor e contribuem para a compreensão leitora, tais como: os modelos ascendentes (*bottom-up models*), os modelos descendentes (*top-down models*) e os modelos interativos (Cruz, 2007).

---

<sup>2</sup> O termo L2 foi utilizado durante trabalho para designar qualquer língua aprendida depois da LM, independentemente do contexto de aprendizagem (Madeira, 2008).



Os modelos *bottom-up* (por exemplo, Gough, 1972; Laberge & Samuels, 1974), consistem, nos modelos ascendentes, privilegiam a aprendizagem e associação de unidades inferiores (letras, palavras) às unidades mais abrangentes e globais (frases e texto) (Moreau & Richelle, 1981). Por outras palavras, estes modelos são caracterizados por um processo de decodificação ascendente que enfatiza o texto escrito ou impresso consistindo o processo de atribuição de significado num processo de decodificação (Liu, 2010). Ainda segundo a referida autora (2010), a leitura resulta de um trajeto unidirecional, de baixo para cima e *hierarquizado*, desde os processos primários (identificação e junção de fonema) até aos processos de nível superior (produção de significado).

Os modelos *top-down* (por exemplo, Goodman, 1967; Smith, 1982), são igualmente, um processo unidirecional e hierárquico (Samuel & Kamil, 1984) que consistem nos modelos inversos, ou seja, são modelos descendentes, que privilegiam a associação direta da palavra ao seu significado, sem fazer conhecimento das letras ou sons correspondentes. Estes modelos consideram que o leitor é o “protagonista del proceso, inicia una trayectoria lineal descendente en la que va sobrevolando la superficie del texto en busca de indícios que va seleccionando del continuum lingüístico, de acuerdo con sus propias expectativas, para aplicarles todas sus habilidades interpretativas” (Muñoz, 2004, s/p). Ainda na mesma perspetiva, o leitor ativa todo o seu arsenal cognitivo de conhecimentos prévios e expectativas próprias para poder aceder ao texto, tornando-se a leitura um “jogo de advinhas psicolinguísticas” (Alves-Martins, 1996).

Segundo Magalhães (2016, p. 29), a opção por um ou outro modelo depende dos objetivos pedagógicos e dos leitores, mas “na perspetiva da didática de LE, eles podem ser utilizadas de acordo com o nível de proficiência dos estudantes, sendo a estratégia *bottom-up* mais adequada em níveis inferiores e a *top-down* mais suscetível de utilização em níveis mais avançados”.

Finalmente, os modelos de processamento interativo (por exemplo, Rumelhart, 1977; Smith, 1982), rompem com a conceção de linearidade e hierarquia e são designados como paralelos já que se integram nos processos anteriores, isto é, estes

modelos defendem que o leitor utiliza processos ascendentes e descendentes, em simultâneo e paralelamente, logo torna-se o modelo mais eficiente para leitores de LM, mas sobretudo para leitores de LS/LE (Rumelhart, 1984). Com opinião semelhante Carrell (1988, cit. in Pinto & Richter, 2006, p. 5), acrescenta que “a dependência de um modo de processamento e a negligência de outro constituem a causa das dificuldades de leitura para leitores de segunda língua”.

Também Strange (1980, cit. in Solé, 1987) refere:

Si la lectura fuera exclusivamente top down sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente bottom-up. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además, no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc. (p. 3)

Além disso, os modelos interativos são centrados na noção de “esquemas”<sup>3</sup> que Rumelhart (1984) define como uma estrutura de dados para representar os conceitos genéticos armazenados na memória. Esta ativação de esquemas antes da leitura facilita a compreensão do texto em L2, principalmente se os textos estiverem relacionados com os conhecimentos do mundo e as experiências prévias do leitor (Rumelhart, 1984).

Segundo Grabbe, (1991) e Rumelhart e Ortony (1997) a noção de leitura como um processo interativo evoluiu a partir da Teoria do Esquema (Carrell, 1983). “The interaction occurs at three levels: interaction between bottom-up and top-down processing, that between lower-level and high-level skills, and between reader's background knowledge and the background knowledge presupposed in the text” (Shuying, 2013, p. 134). Esta interação pode ser usada para ajudar os alunos a compreender um texto do ponto de vista global.

---

<sup>3</sup> No modelo o interativo de Rumelhart (1980) a Teoria de Esquema tem como objetivo explicar a integração da informação que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios com a informação recente e significativa que lhe proporciona o texto.

De acordo com a autora supracitada (2013), o texto escrito não contém significado por si só. Em vez disso, um texto apenas dá instruções aos leitores sobre a forma como devem recuperar ou construir o significado dos seus próprios conhecimentos previamente adquiridos.

En el terreno de la lectura en segundas lenguas la consideración de estos marcos es fundamental para explicar el proceso lector. [...] Pero los distintos esquemas que forman parte del conocimiento del mundo no son suficientes para que la lectura en L2 sea óptima. De ahí que el modelo más adecuado parezca ser el que considera tanto la aplicación y el desarrollo de los esquemas del conocimiento del mundo como de los esquemas lingüísticos en los procesos de comprensión lectora en una L2. (Hernandez, 2007, p. 3)

### **3.2. A competência leitora**

Saló (2012) considera que a noção de competência leitora é complexa e multidimensional, sendo que “algunos autores utilizan comprensión lectora y otros competencia lectora, pero no dejan claro si se refieren al mismo concepto o si por el contrario presentan significados diferentes, ni la relación que pueda existir entre ambas expresiones” (Pérez, 2014, p. 70).

Deste modo, o conceito tem vindo a mudar ao longo do tempo, em paralelo, com as mudanças ocorridas na sociedade, na economia e na cultura. A competência da leitura deixa de ser assim considerada uma competência adquirida apenas na infância, durante os anos de escolaridade. Em vez disso, é vista como um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias que os indivíduos desenvolvem ao longo de toda a vida, em diferentes contextos, através da interação com os seus pares e a sociedade que o rodeia.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a competência leitora:

(...) includes a wide range of cognitive competencies, from basic decoding, to knowledge of words, grammar and larger linguistic and textual structures and

features, to knowledge about the world. It also includes metacognitive competencies: the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts. Metacognitive competencies are activated when readers think about, monitor and adjust their reading activity for a particular goal. (OCDE, 2015, p. 10)

O desenvolvimento da competência leitora tem por base três pressupostos fundamentais: (1) Aprender a ler; (2) Ler para aprender em qualquer circunstância (quotidiana ou acadêmica) e durante toda a vida; (3) Desfrutar do prazer da leitura, tornando-se esta uma companhia de modo contínuo e permanente (Solé, 2004, in Solé, 2012).

Já Whalon, Otaiba e Delano (2009) referem que existem diferentes componentes da competência leitora que devem ser dominados para compreender, de forma independente, a mensagem transmitida por escrito. Estes componentes são: a consciência fonológica que consiste na capacidade de processar os sons individuais das letras necessários para o reconhecimento das palavras (Torgesen, 2002); a fonética que é definida como "understanding letter-sound correspondences in reading and spelling" (Whalon, 2009, p. 4); a fluência da leitura oral que resulta na leitura de um texto com rapidez, precisão e expressão; o quarto componente é o vocabulário, que segundo o autor, pode dificultar a compreensão do texto e é diferente da decodificação, pois podemos decodificar as palavras sem sermos capazes de compreender o seu sentido (Taylor et al., 2009) e, finalmente, a compreensão que Sim-Sim (2007, p. 7) define como a "atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto".

Segundo a perspectiva de Roca (2010), adquirir competências leitoras suficientes possibilita a compreensão de todo o tipo de textos escritos a partir de um nível literal, inferencial e crítico. Além disso, proporciona a aprendizagem de conhecimentos e competências para enfrentar os desafios da vida, que requerem o domínio de uma determinada área curricular e a aplicabilidade desse conhecimento e experiência em diferentes situações que permitam satisfazer as necessidades pessoais e participar ativamente na sociedade (Lores, Masciotti, & Soriano, 2004).

Também Treviño et al. (2007), referem que uma das competências essenciais para que o indivíduo construa a sua própria aprendizagem, tenha melhor desempenho ao longo da vida e se forme como leitor idóneo é a compreensão da leitura, ou seja, esta competência adquire-se quando o leitor é capaz de construir significados a partir da interação com o texto, identificando e interpretando os elementos do mesmo para, posteriormente, os relacionar com as suas experiências e interesses, o que implica uma leitura eficaz e coerente. Esta prática implica um processo perante o qual o leitor liga, complementa e descodifica palavras, frases, parágrafos e ideias do autor, criando estratégias e estimulando as suas capacidades para gerar novos conhecimentos que lhe permitam agregar a informação essencial e geral do texto, de modo a compreendê-lo na sua essência.

De acordo com Woolley (2011, p. 15), a compreensão da leitura consiste no “process of making meaning from text. The goal therefore is to gain overall understanding of the text as a whole rather than obtaining meaning from isolated words or sentences”. A este propósito, e relativamente à L2, Liu (2014) salienta que embora os leitores de L2 possam ter objetivos diferentes dos leitores de L1, a compreensão da leitura L1 e L2 estão intimamente relacionadas, isto porque quando se lê num idioma L2, inevitavelmente se transferem da L1 algumas das competências e habilidades.

Além disso, a compreensão leitora envolve a utilização de dois tipos de informação: a linguística e a não linguística ou a conceptual. Esta informação pode observar-se através de duas fontes: do texto e do leitor. Por conseguinte, a compreensão é o produto final do ato da leitura em que se distinguem dois momentos fundamentais: o processo de ler, considerando-se neste caso um processo dinâmico, centrado nas condições de receção em que a “L1 interfiere tanto en la producción como en la recepción de textos en la L2” (Muñoz, 2004, s/p); ou na perspetiva do texto como o produto que tem de ser compreendido, colocando-se desta forma a ênfase nas condições de produção da própria mensagem (Diéguez, 1991).

Viana et al., (2010, p. 3) acrescentam que a compreensão leitora é definida pelo grau de relacionamento entre diversas variáveis, ou seja, “ atualmente é consensual que ler é compreender e que a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de

factores: derivados do texto; derivados do contexto; derivados do leitor”. Segundo este modelo de compreensão da leitura, o texto é o material que se vai ler. O contexto é o conjunto dos elementos que não fazem parte do texto nem da estrutura ou dos processos de leitura, mas que influenciam a compreensão do mesmo, nomeadamente, o contexto psicológico, o contexto social e o contexto físico (Giasson, 2005, in Viana et al., 2010). Como refere Freire (1989, p. 11-12), “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Ao leitor “cabe o papel principal e mais activo de adaptação ao processo de leitura” (Viana et al., 2010, p. 54), isto porque é o próprio indivíduo que tem consciência dos próprios conhecimentos e dos seus objetivos. Deste modo, aborda a tarefa da leitura com as suas próprias estruturas cognitivas e afetivas, com os seus conhecimentos e atitudes, ao mesmo tempo que desencadeia diferentes processos que lhe permitem compreender o texto (Viana et al., 2010; Taylor et al., 2009).

Alloway et al. (2009) referem que esta competência pode ainda ser afetada por uma memória de curta duração, isto porque na memória a compreensão é um processo que ocorre imediatamente após a retenção da informação em cuja memória a curto prazo participa (Caroll, in Johnston, 1983; Swanson, Kehler, & Jerman, 2009). Deste modo, Royer e Cunningham (in Johnston, 1983) concluem que os processos de compreensão e a memória estão interligados, uma vez que uma informação compreendida permanece durante mais tempo e mais consolidada, que uma não compreendida.

A compreensão leitora para além de ser um instrumento de aprendizagem, constitui um requisito para que o indivíduo aprecie a leitura e leia de forma voluntária e frequente (Solé, 2012). Este gosto pode ser um elemento motivador para que o indivíduo consagre mais tempo à leitura e se interesse por desenvolver capacidades linguísticas, possibilitando-lhe a evolução de automatismos de leitura, permitindo-lhe interpretá-la como um importante evento cultural e não só como uma competência instrumental pessoal.

Por fim, citamos Peres (2013) que diferencia da seguinte forma os dois conceitos

la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competência lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva. (p. 71)

### 3.3. A competência da leitura no QECRL

O QECRL destina-se a ser um documento de referência no domínio específico do ensino das línguas. Este documento surgiu da necessidade de facilitar a mobilidade e derrubar barreiras linguísticas, fornecendo “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e manuais etc., na Europa” (CE, 2001, p. 19). Descreve, ainda, “exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver” (CE, 2001, p. 19).

No capítulo 2, o documento determina que a utilização da língua, incluindo a sua aprendizagem, compreende as ações realizadas pelos indivíduos que, como sujeitos

(...) e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (CE, 2001, p. 29)

O documento identifica as competências gerais para cada indivíduo, que devem ser orientadas para a ação. No entanto, salienta, sobretudo, os conhecimentos e as competências essenciais ao nível do desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, estabelece cinco competências comunicativas de língua, nomeadamente a

compreensão oral/auditiva, a compreensão leitora/escrita, a expressão escrita e subdivide a expressão oral em interação oral e produção oral (CE, 2001, p. 19).

Acrescenta, ainda, que os indivíduos usam as competências comunicativas em língua através de diferentes atividades linguísticas, que são: a recepção, a produção, a interação ou a mediação. A recepção e a produção (oral e/ou escrita) são processos primários e ambos necessários à interação. É referido que as atividades de recepção incluem a leitura silenciosa e a atenção aos suportes tendo “também importância muitas formas de aprendizagem (compreensão do conteúdo do curso, consulta de livros de texto, de obras de referência e de documentos” (CE, 2001, p. 35). As atividades de produção, por sua vez, relacionam-se com campos académicos, nomeadamente as apresentações orais que são fundamentais para “estudos escritos, relatórios e outros, possuindo um valor social, pois são feitos juízos sobre a apresentação escrita ou a fluência no discurso oral” (CE, 2001, p. 36).

A interação tem uma função essencial na comunicação, isto porque requer a participação de pelo menos dois indivíduos, na qual se usa tanto a compreensão ou a produção de textos orais como escritos. Por fim, tanto nos modos de recepção como nos de produção, a mediação permite a comunicação entre indivíduos que não podem comunicar-se diretamente. Existem, soluções que tornam possível a comunicação em tais situações, tal como: a tradução, a interpretação ou um resumo do texto original. Como refere o documento citado anteriormente (CE, 2001, p. 36) “As atividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades”.

No que se refere em particular à leitura, objeto de reflexão neste trabalho, o documento supracitado descreve seis níveis que o aprendente deve ser capaz de fazer em termos das competências de leitura que vão desde habilidades de leitura muito básicas (A1), nomeadamente “É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, (...) palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário”, até fluência de uma leitura crítica e complexa (C2), como: “É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou



não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos” (CE, 2001, p. 107).

Enquanto documento de referência, defende, de igual modo, que a língua e a cultura devem estar sempre associadas, ao ensino das línguas estrangeiras, potenciando deste modo o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais

Qualquer tipo de tarefa requer que seja activado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização. (CE, 2001, p. 219)

Todo este conjunto de orientações, sugestões e diretrizes visa que se derrubem barreiras entre os diferentes sistemas educativos europeus e proporciona às entidades educativas e professores os meios adequados para coordenar os esforços e satisfazer as necessidades dos alunos, já que se pretende que não seja um documento normativo nem dogmático e sim que seja “aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas” (CE, 2001, p. 27).

### **3.4. A pedagogia da leitura em língua segunda**

A linguística tradicional foi, durante muito tempo, a principal referência do desenvolvimento dos currículos de línguas. As primeiras abordagens estruturalistas para a elaboração de programas de línguas (inglês, neste caso) assentavam, segundo Richards (2001, pp. 15-16), nos seguintes pressupostos: “The basic units of language are vocabulary and grammar (...); Learners everywhere have the same needs (...); Learners’ needs are identified exclusively in terms of language needs (...); The process of learning a language is largely determined by the textbook (...)”. Neste sentido, o domínio da

comunicação linguística equivalia ao domínio das unidades estruturais do sistema linguístico. A descrição sistemática e lógica da sequenciação e a apresentação das unidades estruturais convertiam-se nas tarefas centrais dos indivíduos que elaboravam os programas de estudo de línguas.

Posteriormente, com o aparecimento da linguística funcional, nas décadas de 70 e 80 do século XX, os programas seguiram uma tendência conceptual, semântica e funcional (Wilkins, 1976; Johnson, 1992). Em oposição aos elementos linguísticos estruturais, os programas fundamentavam-se em funções e noções. Os temas, os cenários, as funções e as noções convertiam-se nas unidades racionalmente sequenciadas e organizadas em programas de estudos de línguas, ou seja, os novos programas de estudos consistiam num inventário de funções comunicativas (como: solicitar serviços, procurar informação, mudar de tema ou expressar desacordo), de noções (conceitos como distância, duração, quantidade, qualidade, lugar, tamanho) organizados em torno de diversos cenários e situações ou temas.

Recentemente, novas perspectivas e abordagens metodológicas dominaram o ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente a *Whole language*. De acordo com os seus defensores (Strickland & Strickland, 1993), trata-se de um novo paradigma de educação permanente com base no naturalismo romântico de Rousseau, no pragmatismo democrático de Dewey, na observação de que as crianças aprendem por si próprias de Piaget, e na interação na aprendizagem de cariz colaborativo-social-construtivista de Vigotsky.

Segundo Moghadam e Adel (2011, p. 1643) “a whole language approach whereby all the skills are treated in a more interrelated way, should be at the heart of L2 classes and, whenever possible, they should be integrated as happens in actual language use”. Entre outros aspetos, esta teoria envolve modelos transacionais de ensino e aprendizagem (interação com o texto e a língua, colaboração com os alunos, compromisso de aprendizagem devido a razões reais). Os alunos aprendem a ler, lendo excertos completos de literatura agradável e mantendo a totalidade natural da língua (em oposição às pré-preparadas folhas de trabalho e teorias behavioristas de competências treinadas e mecanicistas). Segundo esta proposta, as tarefas devem ter

uma relação com o real, aprender é um risco, é explorar, os erros são bem-vindos para a nova aprendizagem (Long & Crookes, 1991).

Skehan (1996) acrescenta que em L2 a aprendizagem da leitura e da escrita está integrada na aprendizagem de outras disciplinas em simultâneo através do currículo e em contexto com o desenvolvimento de outras capacidades (ler e escrever para aprender; ouvir e falar como parte da leitura e escrita; aprender a língua em relação com outros conteúdos).

O professor na aula de "whole language" é visto como um facilitador, exemplificador e coleitor, um participante ativo na comunidade de aprendizagem, ou seja, facilita o sucesso escolar e fomenta a aprendizagem cooperativa. A avaliação na aula de "whole language" tem lugar em ambiente colaborativo e individual. Os alunos auto e hetero avaliam-se e, conduzidos pelo professor, juntam a sua experiência da aprendizagem ao seu próprio desenvolvimento (Skehan, 1996).

Segundo Connel e Weibel (1992) esta teoria é um desafio para os professores cujos alunos são adultos, incluindo professores de reclusos, pelas suas implicações no ensino.

Apesar do descrito, a questão de Guarinos e Oliver (1990, p. 22) não deixa de ser pertinente: "El problema que ahora se nos plantea es: cómo hablar de una pedagogia en la «práctica de la libertad» en la prisión?"

O meio prisional é uma realidade muito diferente pelas suas características opressivas e monótonas, então é necessário que os métodos não tenham conotações de infantilismo (Guarinos & Oliver, 1990). É, igualmente necessário que os conteúdos e objetivos sejam negociados com os reclusos, tendo sempre em conta as linhas orientadoras do currículo.

Relativamente à leitura Guarinos e Oliver (1990, p. 24) sugerem diferentes atividades complementares como "debatir temas de interés, realizar un texto colectivo, comentar hechos cotidianos u obras de teatro, películas, técnicas de grupo, trabajos com relajación o de «educación vivenciada»". Estas atividades devem contribuir, não apenas, para que o recluso aprenda a ler e escrever, mas também a interpretar o mundo que o rodeia.

Como referem os autores supracitados, não existem modelos ou teorias únicas, porque isso conduz a uma visão redutora e padronizada neste domínio tão vasto, como o do ensino de adultos na prisão e no campo da leitura, em particular.

O que é preciso

(...) como requisito mínimo es pensar en la realación entre estudiantes, en las posibilidades reales de comunicación e expresión que nos conduce a una educación que favorece la autonomía y también la comprensión crítica de su realidad y la de los suyos. (Guarinos & Oliver, 1990, p. 24)

Para que tal se realize é necessário conhecer este tipo alunos, compreender as suas aspirações, necessidades, problemas e valores presentes/ausentes tão necessárias à sua ressocialização.

## **Parte II – Estudo Empírico**

## 1. Opções metodológicas

Toda a investigação científica é um processo para descobrir respostas, através de uma pesquisa planeada de acordo com normas de metodologia científica (Quivy & Campebhoudt, 2003).

Esta investigação teve como suporte o paradigma quantitativo e qualitativo, de modo a obter um quadro mais completo, realista e aprofundado do fenómeno estudado. A articulação destes métodos não são incompatíveis nem permutáveis (Fonseca, 2008) mas sim complementares (Cook & Reichard, 1997), já que o uso de diferentes técnicas permite diferentes respostas (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Os métodos quantitativos exprimem características diferentes dos métodos qualitativos, relativamente ao processo de recolha de dados e ao modo como estes são analisados (Bullock, Little, & Milham, 1992; Delgado & Gutiérrez, 1995).

Segundo Gil (1999, pp. 33-34), a investigação quantitativa consiste “essencialmente em submeter o objeto de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para recolher os resultados que a variável produz no projeto”. Este paradigma assume-se como “uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 178), permitindo, através da análise estatística, “sintetizar dados referentes a uma amostra de grande dimensão e generalizar esses dados a toda a população” (Fernandes, 1991, p. 3).

A investigação qualitativa pretende obter dados reais, ricos e profundos, tendo como objetivo a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num determinado contexto. Pretende, igualmente, interpretar, em vez de mensurar e, procura compreender a realidade tal como ela se apresenta, vivida pelos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e como agem (Carmo & Ferreira, 2008).

Bogdan e Taylor (1986) acrescentam, ainda, que neste tipo de pesquisa, o investigador deve envolver-se no campo de ação, isto é, deve conversar, ouvir e permitir a livre expressão dos participantes. De modo a minimizar a subjetividade da investigação qualitativa, os investigadores devem optar por diversificar os procedimentos metodológicos durante a investigação (Quivy & Campebhoudt, 1998).

### **1.1. Análise de dados**

Como referimos anteriormente, optamos por utilizar os dois métodos. Desta forma os inquéritos serão objeto de uma análise estatística quantitativa que foi efetuada com o IBM SPSS 22.0® (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22.0 e envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão). Neste estudo não foi possível testar níveis de significância cujo valor de  $p$  é inferior ou igual a 0.05.

A análise qualitativa foi efetuada através de análise de conteúdo de tipo categorial, segundo o critério da semântica, isto é, de acordo com o seu tema (Carmo & Ferreira, 2008, p. 275).

De acordo com Bardin (1977, cit. in Ferreira, 2000), a análise de conteúdo

(...) é ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não-verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais. (s/p)

O sistema de categorias pode ser criado antes ou ir sendo construído ao longo do trabalho, surgindo o sistema de categorias segundo os critérios previamente definidos (Vala, 1999). No nosso caso, dada a natureza do estudo e objetivos, optámos por estruturar a informação de acordo com as respostas fornecidas no questionário, bem como de acordo com os temas desenvolvidos nas sessões, ao longo do trabalho.

### **1.2. A investigação-ação**

O termo investigação-ação (IA) proveio do psicólogo social Kurt Lewin, em 1944, como resposta aos problemas sociais nos Estados Unidos da América (EUA). Como refere Máximo-Esteves (2008), Kurt Lewin

Envolveu-se em vários projectos que procuravam contribuir para a solução de problemas sociais tão diversos como os efeitos sociais da guerra, a inserção em

bairros habitacionais, a identificação das causas e a procura de saídas para crianças problemáticas, o desenvolvimento do conceito de igualdade de direitos numa sociedade democrática, a socialização de bandos marginais, etc., e foi através deles que Lewin consolidou os princípios da investigação-acção e concebeu um modelo para a sua operacionalização. (p. 29)

Neste sentido, o termo IA refere-se a uma vasta gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social. Segundo Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes (2010, p.47), uma das finalidades da IA é “promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e acção, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos”.

Existem, contudo, diferentes definições de IA. Elliott (2005), no âmbito de uma abordagem interpretativa, define a IA como o estudo de uma situação social de modo a melhorar a qualidade da acção dentro da mesma. É entendida como uma reflexão sobre as ações humanas e as situações sociais vivenciadas pelos professores que tem como objetivo alcançar a compreensão (diagnóstico) dos seus problemas práticos. As ações seguem diferentes fases para modificar a situação, uma vez que uma compreensão mais profunda dos problemas é alcançada.

Kemmis e MacTaggart (1988) refere que a IA se apresenta como uma metodologia de investigação orientada para as mudanças educativas e caracteriza-se, entre outras questões, por ser um processo que se constrói a partir da prática, pretendendo melhorá-la através da sua transformação, ao mesmo tempo que procura compreendê-la, exige a participação dos sujeitos na melhoria das suas práticas, necessita de uma atuação grupal razão pela qual os sujeitos implicados colaboram cordialmente em todas as fases do processo de investigação, implica a realização de análises críticas das situações e configura-se como uma espiral de ciclos de planeamento, acção, observação e reflexão.

Os seus principais objetivos passam por identificar os problemas que surgem na sala de aula na presença de abordagens de investigação-descoberta; desenvolver e confirmar hipóteses práticas acerca da resolução de problemas identificados do ensino; esclarecer objetivos, valores e princípios, através da reflexão; elaborar atividades com o



objetivo de alterar os casos do grupo e criar hábitos face à prática de reflexão social a partir da investigação (Goyete & Lessard-Hebert, 1988).

Para além dos objetivos identificados, a IA coloca em evidência outras características. Assim, a IA é participativa, isto porque os indivíduos trabalham com a finalidade de melhorar as suas próprias práticas; é colaborativa, uma vez que se realiza em grupo através das pessoas envolvidas; cria comunidades autocríticas de pessoas que participam e colaboram nas fases do processo de investigação; é um processo sistemático de aprendizagem prática; incita à teorização sobre a própria prática; realiza análises críticas de diversas situações e surge com ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Kemmis & MacTaggart, 1988).

Para operacionalizar uma IA, o grupo/indivíduo deve empreender diversas fases, das quais se destacam, o desenvolvimento de um plano de ação devidamente instruído para melhorar o que já está a decorrer (planificação); uma ação para pôr em prática o plano (ação); a observação dos efeitos da ação corretamente esclarecida no contexto em que decorre (observação/avaliação); e a reflexão em volta dos efeitos obtidos como base para uma nova planificação, ação e observação em ciclos sucessivos (reflexão) (Kemmis & MacTaggart, 1988).

Tendo em conta o descrito, foi nossa intenção orientarmo-nos pelas diferentes estratégias desta metodologia, muito embora não tenhamos cumprido rigorosamente todas as fases tal como são descritas pela maior parte da bibliografia.

Decorrente da nossa experiência em estudos anteriores com reclusos durante onze anos sempre nos defrontamos com o baixo nível de literacia dos mesmos, a sua desmotivação para estudar e, simultaneamente, o défice de educação para a cidadania e valores. No entanto, sempre nos intrigou a forma como gostavam de ler um jornal ou uma revista e, por vezes, os disputavam. Ao mesmo tempo, e por questões profissionais, estivemos nos últimos três anos letivos a lecionar português no estrangeiro. Os dois fatores em conjunto influenciaram claramente o rumo da escolha do tema e, consequentemente a adoção da metodologia.

Neste sentido, partindo da nossa experiência anterior foi realizado um projeto com os objetivos, estratégias e atividades traçadas. Foram utilizadas várias técnicas e

instrumentos metodológicos (ver item seguinte) para a implementação do plano de ação. Este relatório é a reflexão em torno da ação realizada. Novas sugestões serão apresentadas, mas atendendo ao contexto do projeto não sabemos se serão facilmente implementadas.

## **2. Instrumentos**

A recolha de dados ocorreu mediante diferentes técnicas e instrumentos nomeadamente, a observação participante que tem como objetivo analisar o ambiente através de um esquema geral para orientar o investigador no desenvolvimento do estudo (Tuckman, 2000, p. 523). Na sequência das observações surgiram as notas de campo que serviram para descrever o que “foi visto, ouvido e vivido pelo investigador” (Léssard-Hebért, 2008, p. 154) e, posteriormente, foram registados num diário de bordo os momentos que considerámos relevantes, assim como as atitudes e comportamentos dos reclusos manifestados durante as sessões. Além disso, o nosso estudo não deixa de apresentar, igualmente, características da técnica de grupo focal que, segundo Merton (2003, cit. in Gomes, 2005, p. 279), “Tem a finalidade de obter respostas de grupos a textos, filmes e questões (...) informações sobre a vida diária e como cada indivíduo é influenciado por outros em situação de grupo e de que maneira ele próprio influencia o grupo e extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos e opiniões e reações que resultam em novo conhecimento”. Ora, estas características estão bem patentes no nosso estudo, uma vez que foi nossa intenção compreender a forma como os reclusos vivem o tempo de reclusão, quais as perceções que têm sobre os problemas contemporâneos com que a sociedade se depara e de que modo é que a educação pode contribuir para a sua resolução, em geral, e qual o contributo particular da leitura para a sua ressocialização.

Foram, ainda aplicados dois inquéritos por questionário. Tendo em conta a especificidade da amostra foi nossa preocupação adequar o instrumento aos seus destinatários. Assim, os questionários pretenderam serem abrangentes, claros, simples e abordar de forma sistematizada e sintética os tópicos que consideramos pertinentes para o estudo, objetivo dificilmente alcançável com outro instrumento já existente.

Ambos os questionários aplicados<sup>4e5</sup> têm características de misto, ou seja, apresentam questões de resposta aberta e fechada. Privilegiámos as questões de resposta aberta uma vez que o número da nossa amostra é reduzida. De acordo com Hill e Hill (2002), as questões abertas permitem a recolha de informação mais rica e detalhada.

Além disso, ambos os questionários foram administrados de forma direta. Segundo Quivy e Campenhoudt, (2003), o questionário é administrado de forma direta quando é preenchido pelo próprio inquirido e de forma indireta, quando é o próprio inquiridor a preenchê-lo, a partir de respostas facultadas pelo inquirido.

O questionário é um instrumento de investigação constituído por questões apresentadas por escrito, com a finalidade de aferir a situação social, profissional ou familiar, as opiniões, as atitudes, em relação a opções ou a questões humanas e sociais (Gil, 1999; Ghiglione & Matalon, 1993; Quivy & Campenhoudt, 2003). Sendo assim, é útil para aceder a dimensões internas de uma pessoa, como a informação ou conhecimento que possui, conhecer os seus valores, preferências ou ainda as suas experiências passadas ou atuais (Tuckman, 2000), logo podemos considerá-lo uma técnica rica e maleável para obter resultados (Neto, 1993).

Algumas das desvantagens genéricas associadas ao inquérito por questionário são: a) a superficialidade das respostas; b) as respostas impulsivas; c) o não preenchimento de algumas questões, sobretudo das últimas devido à falta de tempo; d) ausência de garantia no que respeita à compreensão do sentido das questões; e) o peso e o custo geralmente elevados do procedimento (Quivy & Campebhoudt, 2003; Gil, 1999).

Contudo, o inquérito por questionário revela inúmeras vantagens, nomeadamente: a) por escrito as questões embaraçosas não inibem o entrevistado; b) permite ser aplicado a um elevado número de pessoas num curto espaço de tempo; c) a possibilidade de quantificar uma grande quantidade de dados e, conseqüentemente, proceder a numerosas análises de correlação (Gil, 1999; Quivy & Campebhoudt, 2003).

---

<sup>4</sup>Anexo 2

<sup>5</sup>Anexo 3

Muito embora o inquérito por questionário apresente algumas limitações, enquanto técnica de investigação empírica (Gil, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2003), foi o instrumento privilegiado para a recolha de dados por melhor se ajustar aos objetivos da nossa pesquisa.

Tendo em conta estes aspetos, o questionário aplicado no início do estudo foi constituído por 9 questões e divide-se em duas partes:

A primeira parte é constituída por 5 questões que se referem aos dados pessoais dos reclusos, nomeadamente, à idade, ao sexo (questão que se revelou irrelevante, uma vez que estávamos numa prisão masculina), ao estado civil, ao nível de formação e à situação profissional. As questões 6 e 7 caracterizam a situação prisional dos reclusos e solicitaram informação sobre a sua situação penal, o tipo de crime cometido, o tempo de duração das penas, bem como, o tempo a que foram condenados e se eram reincidentes.

A segunda parte do questionário é constituída por 2 questões. A questão 8 teve como objetivo os reclusos mencionarem de que modo a liberdade se expressa para eles na prisão, tinham como opções desde a leitura, o trabalho, até ao recreio. A questão 9 foi construída para aferir o que representa para eles a leitura na prisão, tinham como opções desde: (i) passatempo; (ii) ajuda-me a questionar opções do passado e (iii) até permite-me desenvolver a cidadania.

Foi usada a escala de Likert de acordo com os nossos objetivos. Os itens foram avaliados de 1 a 5, com cinco opções: o (1) corresponde a “totalmente em desacordo”, o (2) “em desacordo”, o (3) “nem de acordo nem em desacordo”, o (4) “de acordo” e o (5) “totalmente de acordo”.

Após as sessões, foi aplicado o mesmo questionário, contudo foi acrescentada uma terceira parte, composta por 4 questões abertas. Estas questões solicitavam aos reclusos a sua opinião sobre os conteúdos abordados nas sessões e se estas tiveram algum impacto na sua forma de pensar e agir. Além disso, se contribuiu para o desenvolvimento da competência leitora e o que recomendam para projetos futuros.

### **3. Procedimento**

No sentido de iniciar a recolha de dados foi obrigatório solicitar autorização da DGRSP<sup>6</sup>, em novembro de 2016, a qual nos foi facultada em fevereiro de 2017.

Após obter a autorização por escrito, procedeu-se ao contacto com dois Diretores dos Estabelecimentos Prisionais, sendo que um dos Estabelecimentos foi excluído por não reunir amostra suficiente de reclusos estrangeiros.

De seguida foram delineadas as diferentes fases do trabalho, a forma como se teria acesso aos reclusos, o tempo que estes disponibilizariam para as sessões, bem como a definição do local onde decorreria o estudo.

Os dados foram recolhidos a partir de março de 2017, numa prisão do Porto, através da observação participante. Como resultado surgiram as notas de campo que foram registadas num diário de bordo, assim como o grupo focal. Foi ainda, aplicado um inquérito por questionário anónimo, na primeira e última sessão do estudo, na presença da investigadora numa sala de aula, com autorização e consentimento informado dos participantes, por escrito.

Todos os participantes foram voluntários. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas.

### **4. Amostra**

Este estudo contou com a participação de 8 reclusos, no preenchimento do primeiro questionário no início das sessões, todos do sexo masculino, estrangeiros (1 argentino, 1 colombiano, 2 espanhóis, 1 guatemalteco, 2 marroquinos e 1 tunisino) que frequentam o curso de Língua e Cultura Portuguesas, num Estabelecimento Prisional do Porto.

Relativamente ao primeiro questionário, a média de idades dos reclusos é de 48,88 anos. Relativamente ao estado civil verificamos que a maioria são divorciados (37,5%), seguindo-se os solteiros (25%). Pela análise dos dados da tabela 1, verificamos que a população reclusa apresenta um nível de formação baixo, os inquiridos a

---

<sup>6</sup> Anexo 4

frequentar o 2º ciclo do ensino básico (CEB) representam quase metade da amostra (45%), seguindo-se o 1º CEB com 33%. O espanhol é a LM de 62% da amostra e o árabe dos restantes 38%. Dos reclusos que falam árabe como LM, 2 falam como L2 francês e 1 espanhol.

Relativamente às profissões exercidas anteriores à reclusão, constatamos que 4 dos 8 reclusos estavam desempregados, 2 eram empresários, 1 era condutor e 1 professor universitário.

Três reclusos não participaram no preenchimento do segundo questionário, por terem faltado a essa sessão. Os 5 que preencheram o questionário eram das seguintes nacionalidades: 1 argentino, 1 colombiano, 1 espanhol, 1 guatemalteco e 1 tunisino.

A média de idades dos reclusos que participaram no preenchimento do segundo questionário é de 50 anos. A maior parte dos inquiridos são divorciados (46%) e têm sobretudo o 2º CEB como formação (40%). A esmagadora maioria fala espanhol (80%) como LM e, destes nenhum fala uma L2 (80%). Já o recluso que tem como LM o árabe, fala como L2 o francês (20%). Relativamente à situação profissional, os reclusos declararam exercer as seguintes profissões: 1 era professor universitário, 1 era empresário e 3 estavam desempregados.

**Tabela 1 - Dados sócio demográficos da amostra em estudo**

	Início das sessões		Fim das sessões	
	n	%	n	%
<b>Idade</b>				
30 aos 40 anos	3	37,5	1	27,0
41 aos 50 anos	2	25,0	1	27,0
51 aos 60 anos	0		0	
Mais de 61 anos	3	37,5	3	46,0
<b>Estado civil</b>				
Solteiro	2	25,0	1	27,0
Casados	1	12,5		
União de facto	1	12,5		
Viúvo	1	12,5	1	27,0
Divorciado	3	37,5	3	46,0
<b>Nível de Formação</b>				
Equivalência ao 1º Ciclo	2	33,0	1	20,0
Equivalência ao 2º Ciclo	4	45,0	2	40,0
Equivalência ao 3º Ciclo	1	11,0	1	20,0
Licenciatura	1	11,0	1	20,0

<b>Língua Materna</b>				
Espanhol	5	62,0	4	80,0
Árabe	3	38,0	1	20,0
<b>L2</b>				
Sim	3	38,0	1	20,0
Não	5	62,0	4	80,0

A maioria dos reclusos são condenados (75%). Como se pode analisar na tabela 2, verificamos que 50% da amostra foi condenada a uma pena de prisão entre 3 e 5 anos; 33,3% foram condenados a mais de 8 anos de prisão e 16,7% terão que cumprir pena de reclusão entre 1 e 3 anos.

Relativamente ao tempo de detenção, podemos verificamos que 50% dos reclusos estão detidos entre 1 e 3 anos; 37,5% estão detidos há menos de 1 ano. Os dados permitem-nos constatar que metade dos inquiridos (50%) são reincidentes. Destes, 75% afirmaram que, para além desta vez, já tinham sido detidos uma vez e 25% mencionaram duas vezes. O crime mais praticado pelos reclusos são o homicídio (25%), o tráfico de droga (25%), seguindo-se a violência doméstica com 12,5%. Verificamos igualmente que existem indivíduos detidos por mais que um crime cometido, homicídio e violência doméstica (12,5%), tráfico de droga e violência doméstica (12,5%) e furto e tráfico de droga (12,5%).

O grupo que participou no preenchimento do segundo questionário continua a ser maioritariamente condenado (80%): metade (50%) foram condenados a cumprir pena efetiva de mais de 8 anos; 60% estão detidos entre 1 e 3 anos. A maior parte são reincidentes (60%) e metade (50%) afirma que com esta detenção é a segunda vez que estão detidos e os restantes 50% afirma que é a terceira. No que concerne aos tipos de crime praticados, a maioria está detida por tráfico de droga (40%), seguindo-se o homicídio (20%), homicídio e violência doméstica (20%) e o furto e tráfico de droga (20%). Se agregarmos os crimes, constatamos que o tráfico de droga representa 60% da amostra; o homicídio 40%; a violência doméstica 20% e o furto 20%.

**Tabela 2 - Caracterização da situação penal da amostra**

	Início das sessões		Fim das sessões	
	n	%	n	%
<b>Situação Penal</b>				
Preventivo	2	25,0	1	20,0
Condenado	6	75,0	4	80,0
<b>Tempo de condenação</b>				
0 a 11 meses	0	0		
1 a 3 anos	1	16,7	1	25,0
3 a 5 anos	3	50,0	1	25,0
5 a 8 anos	0	0	0	0
+8	2	33,3	2	50,0
<b>Tempo de detenção</b>				
0 a 11 meses	3	37,5	1	20,0
1 a 3 anos	4	50,0	3	60,0
3 a 5 anos	1	12,5	1	20,0
<b>Reincidente</b>				
Sim	4	50,0	3	60,0
Não	4	50,0	2	40,0
<b>Se sim, quantas vezes já esteve detido?</b>				
1 vez	3	75,0	1	50,0
2 vezes	1	25,0	1	50,0
<b>Crime cometido</b>				
Homicídio e violência doméstica	1	12,5	1	20,0
Tráfico de droga e violência doméstica	1	12,5	1	0
Violência doméstica	1	12,5		0
Tráfico de droga	2	25,0	1	40,0
Furto e tráfico de droga	1	12,5	1	20,0
Homicídio	2	25,0	1	20,0

## 5. Resultados

### 5.1. Dados quantitativos

#### Análise descritiva

Tendo em conta os objetivos que nos propusemos alcançar, foi nossa pretensão aferir o que representava/significava a liberdade e a leitura dentro da prisão para os reclusos.

A tabela 3 revela-nos que no início das sessões os reclusos associavam a liberdade principalmente a *ver televisão* (3,62), ao *recreio* (2,88), seguindo-se a frequência das



*aulas/formação* (2,63). A média mais baixa corresponde ao item *leitura* (1,87), ou seja, depreende-se que era a atividade que menos associavam à liberdade.

Quanto às médias apresentadas pelos reclusos no fim das sessões, verificamos que a *leitura* e a frequência das *aulas/formação* (2,80) passam a ser as principais atividades associadas à liberdade dentro da prisão, seguindo-se o contacto com as pessoas do exterior, ou seja, as *visitas* (2,60). As médias mais baixas verificam-se nos itens *ir ao recreio* (1,60) e *ver televisão* (2,00). Estes dois itens eram os que apresentaram as médias mais elevadas no início do estudo. Tal significa que os reclusos consideram que as atividades de cariz educativo se associam mais à liberdade dentro da prisão e menos a atividades de lazer no momento final da avaliação.

**Tabela 3 - Atividades associadas à liberdade dentro da prisão**

	Início das sessões		Fim das sessões	
	M	DP	M	DP
<b>Leitura</b>	1,87	1,64	<b>2.80</b>	1,48
<b>Aulas/formação</b>	2,63	2,19	<b>2.80</b>	2,05
<b>Trabalho</b>	2,00	1,67	2,00	0,71
<b>Visitas</b>	2,25	1,00	2,60	1,67
<b>Recreio</b>	2,88	1,30	1,60	0,89
<b>Ver televisão</b>	<b>3,62</b>	0,89	2,00	1,22

A tabela 4 reproduz as médias e os desvios-padrão tendo em conta o início e o fim das sessões. Podemos assim constatar que no início das sessões os reclusos associavam a leitura principalmente a um *passatempo* (3,00), assim como a *adquirir mais conhecimento* (2,87). A média com menor significado está relacionada ao item *ajuda-me a questionar opções do passado* (1,12).

Após as sessões podemos verificar que as médias mais elevadas são os itens [a leitura] *permite-me adquirir mais conhecimento* (2,80) e *ajuda-me a questionar opções do passado* (2,80). A média mais baixa verificou-se no item *ajuda-me a ficar atualizado* (1,60).

Tendo em conta os resultados e, embora os dados só nos tenham permitido fazer uma análise descritiva, verificamos que existiu uma evolução na forma como os reclusos valorizaram a leitura nos diferentes aspetos educativos e sociais.

**Tabela 4 - O que significa a leitura dentro da prisão**

	Início das sessões		Fim das sessões	
	M	DP	M	DP
Um passatempo	<u>3,00</u>	2,05	2,4	1,14
Permite-me adquirir mais conhecimento	2,87	1,34	<u>2,80</u>	0,45
Permite-me desenvolver a cidadania	1,37	1,34	1,80	1,30
Ajuda-me a ser melhor aluno	1,62	1,79	1,80	0,84
Ajuda-me a questionar opções do passado	1,12	0,45	<u>2,80</u>	0,84
Ajuda-me a ficar atualizado	2,75	0,55	1,60	0,89

## 5.2. Dados qualitativos

As questões foram relativas às competências desenvolvidas a partir das sessões frequentadas, o que mais destacam, qual a utilidade na sua vida, se tiveram algum impacto na sua forma de pensar e agir e o que recomendam para projetos futuros.

As questões abertas foram respondidas em castelhano e francês e traduzidas pela investigadora, o que pode eventualmente interferir com o conteúdo redigido pelos reclusos, muito embora tenhamos tido a preocupação de transcrever na íntegra os dados descritos pelos participantes. Mas como refere (Quivy & Campehoudt, 1998, p. 194), um dos problemas do investigador que opta pela investigação qualitativa é acreditar “numa total neutralidade”.

Os códigos relativos aos participantes foram referenciados com as letras P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub> e P<sub>5</sub>.

***Na sua opinião, as sessões que frequentou contribuíram para desenvolver a sua competência de leitura?***

Questionados sobre se durante as sessões desenvolveram novas competências de leitura, os reclusos responderam “Aprendi mesmo, mas eu sei ler, mas não leio muito, é

*bom voltar à escola, eu saí da escola muito cedo, não pude aprender a ler e escrever muito bem, (...) aprender a ler em português é muito difícil para mim (...) eu gostava de saber ler bem para compreender o que dizem as leis e os livros das leis (...)*” (P<sub>5</sub>). Outro refere “*eu gostei muito e penso que aprendi muito, mas eu não tenho dificuldade em ler (...) eu leio muito em espanhol (...) eu tenho muitas dificuldade é de ler algumas palavras em português, está sempre a fugir para o espanhol (...) e depois nem sempre compreendo o texto (...) porque não conheço algumas palavras, mas agora tenho dedicado ainda mais tempo à leitura (...) não tenho visitas, não tenho nada em Portugal, então leio, leio porque a leitura leva-me para o exterior, é a única forma de saber o que passa no exterior (...) não entendo quando os meus camaradas dizem que não precisam de ler (...) como leem uma carta da família? (...) a leitura é fundamental no mundo atual (...) mas infelizmente, não temos material para ler! (...) podia pedir para nos darem mais jornais e revistas*” (P<sub>1</sub>). O participante P<sub>4</sub> acrescenta “*eu gostaria muito que estas aulas continuassem para eu aprender a ler melhor e também a pensar, porque penso que são aulas muitos diferentes das outras (...) deixa-nos falar e dar a nossa opinião, ninguém ouve os presos, eu estou aqui há algum tempo e ninguém me ouve, se ninguém me ouve eu também não quero ouvir ninguém (...) eu gostava muito que continuasse (...), no outro dia até levei a folha [ficha de trabalho] para a cela (...) para mim é importante aprender a ler porque eu com 6 anos fui trabalhar, sou quase um analfabeto, depois ia e não ia à escola, leio mais ou menos espanhol, mas tenho dificuldade, agora imagine português, se me dão alguma coisa para assinar não sei o que assino*” [resposta escrita por um colega]. Por outro lado, existem reclusos que consideram que as sessões não tiveram qualquer impacto no desenvolvimento das suas competências leitoras, nomeadamente o participante P<sub>3</sub> “*eu sempre soube ler, não vim aqui para aprender a fazer uma coisa que já sabia*”.

***Os temas abordados fizeram-no refletir sobre o seu passado e equacionar o seu futuro?***

Os entrevistados referiram “*muitas vezes saí daqui a pensar no que fiz e porque o fiz (...) como destruí a minha família (...) eu tinha uma boa vida, mas o destino trocou-*

*me as voltas (...) agora tenho o meu filho mais novo que não me fala (...) os meus filhos são todos formados (...) eu fui ganancioso e pelo dinheiro destruí o que era mais importante para mim (...) no futuro não sei como vou encarar os que amo, os vizinhos, a vergonha (...) mas sei que tenho de fazê-lo de cabeça erguida e como me disse numa das vezes tenho de me perdoar, se não sei que ninguém o fará por mim (...) eu reflito muito e ajuda-me muito falar consigo (...) mas isto não deveria terminar, é uma forma de nos ajudar (...) e devia ser para todos (...) há tanta gente a precisar de ajuda aqui – ainda mais do que eu ou eles [os colegas] – e ninguém faz nada (...) isto deveria continuar (...) saio daqui mais aliviado” (P<sub>1</sub>). “A mim ajudou-me na escola (...) aliviar o stress (...) a pensar que ainda sou uma pessoa (...) é fácil esquecermo-nos que somos pessoas, quando nos tratam como animais (...) o que fiz no passado vai pesar sempre no futuro, ninguém me olha do mesmo modo, porque ninguém compreende as razões, mas eu tive as minhas razões (...) no futuro espero não voltar a este buraco, mas isso depende das oportunidades que a sociedade me vai dar (...) se não me derem condições, eu não sei (...) eu gostava de trabalhar, arranjar um bom emprego, mas ninguém dá emprego a um ex-recluso (...) gostava de constituir uma nova família, mas não sei, não sei, farei o que for possível” (P<sub>5</sub>). Também o P<sub>4</sub> sublinha a importância das sessões “depois de passar tanto tempo preso é impossível não me arrepender do que fiz, mas não posso voltar atrás (...) o futuro é não voltar aqui, a este cemitério (...) então quando falamos disso fico para morrer (...) para isso [não regressar à prisão] tenho de mudar e pensar não apenas em mim, mas também nos outros (...) eu penso que estou a aprender a fazer isso” [resposta escrita por um colega]. No entanto, o P<sub>3</sub> refere “eu passo o dia e a noite a pensar no passado e não me arrependo nada do que fiz, fazia outra vez (...) eu sei que venho para aqui novamente (...) quando sair haverá um ajuste de contas”. O P<sub>2</sub> acrescenta “eu não sei viver sem adrenalina”.*

### **Qual a sua opinião sobre os diferentes temas abordados?**

Em termos gerais as opiniões são bastante favoráveis. Os participantes destacam, sobretudo os temas relacionados com as suas experiências “eu gostei muito de todos os

*temas, são temas que eu pensei nunca falar tão abertamente na prisão” (...), nunca pensei falar de tráfico ou discutir as diferenças entre homens e mulheres, em Portugal e na Colômbia” [resposta escrita por um colega] (P<sub>4</sub>). O P<sub>5</sub> sublinha que os temas abordados “foram interessantes e diferentes (...) nunca sabíamos exatamente o que trazia e isso fazia com que tivéssemos curiosidade (...) por vezes antes de chegar falamos o que seria o tema (...) todos os temas nos dizem muito, é diferente quando falamos de uma coisa que vivemos (...) mas o tema que eu mais gostei foi aquele da canção (...) eu gostei muito, muito, porque depois de lermos aquilo com atenção diz muita coisa (...) eu gostei muito”. O P<sub>1</sub> acrescenta que os temas foram motivadores, mas reforça que é necessário terem continuidade “eram temas atuais e muito motivadores para este género de ambiente (...) não eram apenas relativos a nós, mas também a problemas de companheiros que conhecemos aqui na prisão (...) eram temas sérios, tratados de forma amigável, onde cada um exponha as suas opiniões sem sentirmos que estamos a ser julgados outra vez (...) mas este é um trabalho que devia continuar e devia ser para todos os reclusos (...) é pena vir cá apenas quando precisa de nós e depois não continuar”. O P<sub>2</sub> manifesta uma opinião semelhante relativamente ao tema “eu gostei muito dos temas”, contudo, refere que pessoalmente não o vão fazer mudar de ideias (...) “eu sou uma pessoa de ideias fixas”. Já o P<sub>3</sub> considera “houve temas interessantes e outros que não gostei nada da conversa (...) tenho opiniões muito diferentes”.*

**No âmbito no ensino, que projetos gostaria que fossem desenvolvidos na prisão de modo a dar resposta às suas necessidades?**

Relativamente aos projetos que gostariam que fossem desenvolvidos, as sugestões são bastantes diferentes, por exemplo, o P<sub>3</sub> considera importante existir um “projeto para pessoas que pratiquem o Islão”, que respeitem os seus costumes e que deverá ser apenas desenvolvido por homens “no espaço apenas deverão estar homens”. O P<sub>2</sub> refere “O meu desejo é que isto continue, eu sinto-me mais calmo e sinto que aprendi alguma coisa”. Já o P<sub>5</sub> menciona que gostaria de ter acesso a um projeto onde “pudesse estudar e trabalhar” e ter apoio em “termos mercado de trabalho, para

*quando sairmos sabermos fazer alguma coisa” e, simultaneamente, o preparar-se para a liberdade “porque quando eu sair, não sei estar com as pessoas (...) eu passei grande parte da minha vida preso (...) eu queria aprender a mudar de vida (...) estou cansado de ser criminoso”. Por outro lado, existem reclusos que gostavam de ter mais liberdades e melhores condições nos estabelecimentos prisionais “Eu gostava de ter acesso à biblioteca, aos computadores, ir trabalhar se me apetecer, ir à escola (...) porque as condições são más e gostava de ter mais conforto” (P<sub>4</sub>). Segundo o P<sub>1</sub>, existem vários projetos que ele desenvolveria, contudo, considera que “este deve continuar, já que ajuda os presos a ler em português e a pensar sobre os atos graves que cometeram contra a sociedade” propõe, também, “aproveitar as competências que os presos têm e colocá-los a trabalhar”, dando mesmo um exemplo: “Portugal tem um problema grave com os fogos e eu poderia ajudar, no entanto, estou aqui fechado (...) era muito mais útil e podia pagar a minha dívida à sociedade”.*

## **6. Intervenções**

Da observação da tabela 5, podemos constatar que o estudo decorreu entre março e abril de 2017 (com interrupção das férias da Páscoa), foi desenvolvido durante cinco semanas, em nove sessões de 1,5h a 2,5h, com número diferente de participantes, dependendo da sua disponibilidade e vontade.

Em cada uma das sessões tivemos a preocupação de apresentar temas contemporâneos, como os direitos humanos e a sua violação, fenómenos de exclusão e discriminação, violência doméstica, entre outros, de forma a estimular o interesse e motivação dos reclusos.

As atividades foram planeadas de modo a introduzir diferentes tipos de atividades linguísticas e contribuir para desenvolver a competência leitora, mas tendo sempre em consideração o público com que estávamos a trabalhar, como afirma Amor (2006, p. 103) não importa se os alunos leem uma literatura “do género prestigiado ou não: ler algo, nem que seja, simplesmente, o jornal desportivo ou o «Almanaque Patinhas», é sempre melhor do que não ler”. Além disso, foi sempre nosso objetivo planejar atividades que proporcionassem momentos de reflexão com o intuito de lhes incutir a

autonomia necessária ao desenvolvimento dos seus saberes e, ao mesmo tempo despertassem uma consciência crítica tão importante para a prática de uma cidadania ativa e emancipadora.

O material utilizado foi reduzido, devido às condições impostas pela questão de segurança, limitando-se quase exclusivamente ao uso de materiais em suporte de papel. Assim, foram utilizadas algumas fichas de trabalho durante as sessões, tendo como sustentáculo os DH e a DUDH. Como refere Sousa (2007, p. 68) “Cada professor tem que ter em conta o contexto pedagógico em que está inserido, (...) e a vida em grupo dos seus alunos para propor um trabalho significativo que esteja de acordo com as competências actuais dos alunos, visando sempre a zona de desenvolvimento pessoal”.

Por fim, foi solicitado aos reclusos que realizassem exercícios, quer oralmente, quer por escrito. Os exercícios foram explicados antes da sua resolução, no caso de existirem dúvidas mostramo-nos sempre disponíveis para o esclarecimento durante a realização dos mesmos.

Na tabela seguinte, apresenta-se uma síntese dos objetivos que foram traçados para este projeto, as atividades realizadas e o material usado.

Relativamente ao diário de bordo, foram atribuídos os mesmos códigos aos participantes que preencheram o último questionário, apenas se acrescentou os códigos dos restantes três elementos que participaram nas sessões, ou seja, foram referenciados com as letras P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub>, P<sub>6</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>8</sub>.

**Tabela 5 - Plano das sessões**

Semana	Nº de sessões	Data	Material	Objetivos	Atividades
Semana 1	1ª	6 de março de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questionários em suportes de papel</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o projeto.</li> <li>- Obter dados através da resposta a um questionário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, por parte da investigadora, dos objetivos e esclarecimento de dúvidas acerca do projeto.</li> <li>• Preenchimento de um questionário.</li> </ul>
	2ª	7 de março de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>1º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em suporte de papel</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprofundar a competência leitora.</li> <li>- Compreender de forma global o texto proposto.</li> <li>- Desenvolver a competência de expressão oral.</li> <li>- Ser capaz de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.</li> <li>- Analisar e questionar a relação entre direitos e deveres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura atenta de um texto (1º artigo da DUDH).</li> <li>• Resposta oral a questões relacionadas com a leitura e exploração do texto.</li> <li>• Discussão em torno do 1º artigo da DUDH.</li> </ul>
	3ª	10 de março de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exemplares da DUDH versão original em suporte de papel</b></li> <li>• <b>Papel</b></li> <li>• <b>Quadro</b></li> <li>• <b>Giz</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprofundar a competência leitora.</li> <li>- Compreender de forma global o texto proposto.</li> <li>- Conhecer os DH consagrados na DUDH.</li> <li>- Refletir sobre a noção de DH e a importância da DUDH.</li> <li>- Tomar consciência e refletir sobre situações em que ocorrem violações dos DH.</li> <li>- Reconhecer os mecanismos e procedimentos necessários para assegurar o respeito dos DH.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação dos direitos fundamentais que acreditam possuir ou que consideram que têm direito a possuir.</li> <li>• Compilação da informação (em dois grupos) de modo a obter uma lista com os direitos que consideram fundamentais.</li> <li>• Eleição de um representante do grupo para ler os direitos que foram redigidos no quadro.</li> <li>• Distribuição da DUDH.</li> <li>• Leitura silenciosa da DUDH de modo a comparar os direitos considerados fundamentais pelos reclusos e os consignados na declaração.</li> </ul>
Semana 2	4ª	17 de março de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exemplares da DUDH versão original em suporte de papel</b></li> <li>• <b>Ficha de trabalho em suporte de papel</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprofundar a competência leitora.</li> <li>- Compreender de forma global o texto proposto.</li> <li>- Desenvolver a competência lexical.</li> <li>- Distinguir informação fundamental da acessória.</li> <li>- Ser capaz de construir um texto coerente e coeso.</li> <li>- Consciencializar para a possibilidade dos diferentes significados e conceitos abordados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura atenta dos artigos 1, 2, 3 e 29 da DUDH.</li> <li>• Identificação da informação relevante a pares ou individualmente.</li> <li>• Resposta oral a questões relacionadas com a leitura e exploração dos artigos.</li> <li>• Identificação de frases verdadeiras de acordo com o texto.</li> <li>• Preenchimento de lacunas com palavras dadas (sinónimos) num texto a propósito do artigo 29 da DUDH.</li> <li>• Correção oral da ficha, no final da sessão, coletivamente.</li> </ul>



Semana 3	5ª	20 de março de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ficha de trabalho em suporte de papel</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprofundar a competência leitora.</li> <li>- Compreender de forma global o texto proposto.</li> <li>- Distinguir informação fundamental da acessória.</li> <li>- Desenvolver a competência lexical.</li> <li>- Expressar as suas próprias ideias, desejos, opiniões, atitudes, informações, etc.</li> <li>- Familiarizar-se com e clarificar os significados de determinados conceitos (cidadania, liberdade, igualdade, etc).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura atenta do texto.</li> <li>• Identificação de informação relevante.</li> <li>• Estabelecimento de relação entre diferentes termos e os seus significados.</li> <li>• Identificação de frases verdadeiras ou falsas sobre texto e correção das afirmações falsas.</li> <li>• Redação de um comentário individual em torno de uma frase extraída da citação proposta para a sessão.</li> <li>• Correção oral da ficha, no final da sessão, coletivamente.</li> </ul>
Semana 4	6ª	30 de março de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Poema em suporte de papel</b></li> <li>• <b>Gravador</b></li> <li>• <b>Cassete</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprofundar a competência leitora.</li> <li>- Compreender de forma global o texto proposto.</li> <li>- Desenvolver a competência auditiva.</li> <li>- Desenvolver a expressão oral.</li> <li>- Desenvolver uma postura crítica face a fenómenos de racismo e violação dos DH.</li> <li>- Refletir sobre os fenómenos de exclusão e discriminação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta da canção “Lágrima de Preta”, de Adriano Correia de Oliveira.</li> <li>• Extração das principais ideias presentes na letra da canção (poema de António Gedeão).</li> <li>• Resposta oral a questões relacionadas com a canção.</li> <li>• Indicação do tema central da canção ouvida.</li> <li>• Ordenação das estrofes da letra da canção.</li> <li>• Leitura atenta do poema ordenado.</li> <li>• Discussão em torno da letra da canção e do tema principal (racismo).</li> </ul>
Semana 5	7ª	18 de abril de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Notícia e relatório adaptados em suporte de papel</b></li> <li>• <b>Ficha de trabalho</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprofundar a competência leitora.</li> <li>- Compreender de forma global o texto proposto.</li> <li>- Distinguir informação fundamental da acessória.</li> <li>- Desenvolver a expressão oral.</li> <li>- Tomar consciência do problema do tráfico e consumo de droga na sociedade atual.</li> <li>- Ser capaz de identificar quais são os benefícios e malefícios da descriminalização das drogas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura atenta do texto</li> <li>• Identificação de informação relevante.</li> <li>• Identificação de frases verdadeiras ou falsas sobre o texto e correção das afirmações falsas.</li> <li>• Estabelecimento de relação entre diferentes termos e os seus antónimos.</li> <li>• Discussão em torno do tema principal “descriminalização das drogas”.</li> <li>• Correção oral da ficha, no final da sessão coletivamente.</li> </ul>

8ª	19 de abril de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Notícia em suporte de papel</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprofundar a competência leitora.</li> <li>- Compreender de forma global o texto proposto.</li> <li>- Distinguir informação fundamental da acessória.</li> <li>- Desenvolver a expressão oral.</li> <li>- Tomar consciência das diferenças que existem relativamente ao papel desempenhado pela mulher e pelo homem na sociedade, na família e no âmbito profissional.</li> <li>- Desenvolver uma postura crítica face à violência doméstica, em particular sobre as mulheres.</li> <li>- Refletir sobre a importância da igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura atenta da notícia.</li> <li>• Identificação de informação relevante.</li> <li>• Seleção das palavras que consideram importante, em grupos de 2.</li> <li>• Leitura das palavras selecionadas e justificação da sua seleção.</li> <li>• Discussão em torno do tema principal da notícia: “A violência doméstica”.</li> </ul>
9ª	20 de abril de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questionários em suporte de papel</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter dados através da resposta a um questionário.</li> <li>- Obter feedback sobre as sessões e o plano de intervenção.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de exprimir a sua opinião de forma crítica e fundamentada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento de um questionário.</li> <li>• Diálogo em torno do projeto, da forma como decorreu e apresentação de sugestões futuras.</li> </ul>

## 6.1. Sessões

A **primeira e a última sessão** decorreram com o preenchimento de um questionário, no entanto, as atividades e os objetivos foram diferentes (consultar tabela 5). Na primeira sessão foram explicados os objetivos do estudo, as instruções de preenchimento do questionário, tópicos que deveriam ser abordados, tendo salientado que existia a possibilidade de sugerirem temas, desde que os mesmos estivessem ao serviço do cumprimento dos objetivos a que nos propúnhamos. Foi, ainda, solicitada a sua colaboração de modo voluntário, garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade das respostas, o que se revelou uma peça essencial neste contexto. Após concordarem, assinaram o consentimento informado.

De um modo geral, na primeira sessão caracterizaram Portugal como um dos piores países à face da Terra. A caracterização vai desde racistas, pobres, tudo funciona mal, a justiça é surda, cega e muda, país de terceiro mundo, entre muitas outras denominações (nc<sup>7</sup>, 06/03/17). Quanto perguntávamos se no país deles funcionava melhor, ou o que era diferente, as respostas eram evasivas, exceto os espanhóis que referiram várias vezes que a justiça espanhola é mais branda (nc, 06/03/17).

Na última sessão, além do preenchimento do segundo questionário, com os objetivos já referidos anteriormente (ver “Instrumentos”), tivemos igualmente o intuito de aferir, por via do diálogo, qual a avaliação global do projeto, se refletiram sobre os erros que cometeram no passado, o impacto do projeto na sua vida futura e sugestões de acordo com as suas necessidades.

A este propósito, na última sessão sentia-se uma nostalgia no ar. Logo após entrarmos para a sala foi-nos perguntado porque tínhamos de terminar o projeto e se não podíamos fazer nada para continuar. Estas foram perguntas recorrentes, de quatro reclusos, durante toda a sessão (nc, 20/04/17).

De salientar que a maioria reforça que o projeto decorreu muito bem, contudo, salientam que necessitam de continuar, pois como referem *“foi pouco tempo para eu compreender o que diz o meu processo, para me defender (...) é por isso que preciso de*

---

<sup>7</sup> Notas de campo.

*continuar a aprender português (...) senão para mim é chinês” (P<sub>4</sub>, db<sup>8</sup>, 20/04/17). “Agora que um gajo estava a confiar em si é que se vai embora, isto é uma merda desculpe, desculpe!” (P<sub>2</sub>, db, 20/04/17).*

Procuramos, igualmente, promover a reflexão sobre o passado e, simultaneamente sobre o seu futuro, saber o que ambicionam, conhecer as suas expetativas, os seus desejos e se os temas abordados contribuíram para essa reflexão. Relativamente ao passado não existe um consenso, a grande parte considera que cometeu um crime porque a sociedade os encaminhou neste sentido, desresponsabilizando-se totalmente pelos atos praticados (nc, 20/04/17). Por exemplo: *“Eu matei para não morrer” (P<sub>3</sub>, db, 20/04/17) ou “eu trafico porque não tenho emprego” (P<sub>2</sub>, db, 20/04/17)” ou “eu nasci muito pobre” (P<sub>4</sub> db, 0/04/17).* Embora tenhamos consciência que a população reclusa é estigmatizada e que a maior parte provém de meios muito desfavorecidos, não podemos deixar de referir que, para alguns, o crime é um modo de vida. Como refere o P<sub>2</sub> (db, 20/04/17) *“a primeira coisa que eu vou fazer quando sair daqui, a primeira não, a segunda, porque a primeira há-de ser outra coisa... é ver as entradas e saídas por onde posso fugir de casa”*. Esta frase foi-nos dita inúmeras vezes no início das sessões, no entanto, a partir do meio das sessões deixou de ser proferida, mas infelizmente foi dita novamente na última sessão (nc, 20/04/17). Relativamente ao futuro penso que a maioria considerou as sessões muito importantes tendo em conta as respostas à questão nº 12 do questionário (ver dados qualitativos), como sintetizou o P<sub>5</sub> (db, 20/04/17) *“o futuro está nas mãos de cada um (...) eu espero mudar o meu futuro”*.

As sugestões futuras não diferiram muito das escritas no questionário. Todos, exceto o P<sub>3</sub> (nc, 20/04/17), sublinharam a importância de o projeto continuar apontando diferentes razões, nomeadamente a oportunidade de adquirirem novas competências, mas também de interagirem e dialogarem com pessoas do exterior, isto porque a maioria não tem visitas nem familiares em Portugal, outros têm uma visita por ano e outros perderam os laços com a família (nc, 20/04/17). Além disso, sublinham a importância em termos de aquisição de novas competências *“eu aprendi muito, muito*

---

<sup>8</sup> Diário de bordo.

*mesmo, eu quero acreditar que é possível mudar” (P<sub>4</sub>, db, 20/04/17) ou como refere o P<sub>1</sub> (db, 20/04/17):*

*“isto [o projeto] deve continuar para todos [os reclusos], há tanta gente a precisar de ajuda aqui, isto é um depósito onde põem seres humanos, mas nos tratam pior que animais (...) sabe eu também já fui assim [indiferente], faz-se mais depressa uma festa a um cão do que se cumprimenta um recluso e isso magoa, magoa muito (...) é triste, é muito triste, é por isso que eu a admiro (...) depois eu gostava que fosse implementado um projeto onde as competências de cada recluso fossem aproveitadas e quem precisa de estudar, estudava e quem queria trabalhar, trabalhava (...) eu podia contribuir com a minha formação a nível dos incêndios, estudei muito sobre esse assunto, é uma pena não aproveitarem, ninguém deveria poder ficar todo o dia sem fazer nada”.*

A **segunda sessão** realizou-se no dia 07/03/17, iniciou-se com a leitura do 1º Artigo da DUDH<sup>9</sup>. A escolha da DUDH esteve relacionada com os objetivos do projeto e acabou por ser um recurso que esteve na base da planificação de grande parte das atividades. Nesta sessão estiveram presentes seis reclusos, sendo que apenas três conheciam o artigo supracitado.

Após a leitura do artigo foi-lhes solicitado que o comentassem, para tal recorreu-se a seis questões orais<sup>10</sup>, mas apenas quatro obtiveram resposta.

Segundo a maioria dos reclusos, a afirmação “todos os seres humanos nascem livres” não faz sentido, isto porque quando as pessoas nascem são condicionadas pelo seu extrato social, económico, cultural, religioso e familiar: *“os países pobres só podem ambicionar ser livres, mas nunca o serão (...) por exemplo: na Argentina todos nascem iguais e livres, mas depois a sociedade impõe tantas restrições, que a liberdade começa a ser uma aspiração”* (P<sub>1</sub>, db, 07/03/17). O P<sub>8</sub> discorda desta perspetiva e refere que *“se os indivíduos respeitarem os direitos e deveres serão livres, porque a liberdade não é apenas dinheiro”* (P<sub>8</sub>, db, 07/03/17) ou, como refere o participante P<sub>3</sub> (db, 07/03/17), *“se*

---

<sup>9</sup> Anexo 6

<sup>10</sup> Anexo 7

*não aspirarmos a sermos livres nunca o seremos, vejam o caso da Tunísia, nunca teria feito a revolução”.*

Ainda de acordo com o seu ponto de vista, a declaração menciona “seres humanos” e não “homens” *“porque humano ou ser humano é universal”* (P<sub>1</sub>, db, 07/03/17). Na generalidade é um assunto controverso, mas ficamos com a sensação que a maioria considera que deveria estar consignado na DUDH “homens” (nc, 07/03/17). O P<sub>2</sub> (db, 07/03/17) acrescenta *“eu sou do tempo em que os homens eram mais importantes, a comida melhor era para o meu pai e ninguém dizia nada e a minha mãe todos os dias levava na cabeça” (...)* *agora as mulheres e as crianças são mais importantes que os homens*”. Dois dos participantes não concordam e referem que na cultura deles o Homem é o pilar da família, logo da sociedade. Os outros não concordavam e gerou-se algum confronto de ideias, o qual foi resolvido sem problemas (nc, 07/03/17).

Os fatores que apontam para a perda de liberdade estão relacionados com o fato de não assumirem as responsabilidades dos seus atos *“os políticos roubam-nos e nós temos necessidades de sobreviver (...) depois é uma questão de sorte ou azar”* (P<sub>4</sub>, db, 07/03/17). Para o P<sub>1</sub> (db, 07/03/17), a questão resolvia-se se existisse solidariedade *“se as pessoas fossem mais solidárias, muitas vezes salvavam-se muitas pessoas”*. O P<sub>3</sub> (db, 07/03/17) refere *“perde-se a liberdade a defender a honra, a ser homem”*. Várias vezes lhes sugerimos para generalizarem mais a questão, mas as respostas mantiveram-se sempre em torno dos políticos, das mulheres, da falta de solidariedade e do mero azar como a causa da sua reclusão.

Por fim, foi-lhes pedido que dissessem o que significava para eles a palavra “dignidade”. *“Para mim é tudo o não me dão em Portugal na prisão”* (P<sub>7</sub>, db, 07/03/17). Tendo em conta a resposta decidimos questionar *“e tinha dignidade no seu país, na prisão?”* *“Não quero responder!”* (P<sub>7</sub>, db, 07/03/17). *“Para ter dignidade eu devia ser julgado como no meu país, é mais rápido, isto parece um país de 3º mundo.”* Tendo em conta a resposta, questionamos o P<sub>7</sub> como é no país dele. (nc, 07/03/17) Responde-nos *“na Colômbia as condições nas prisões são horríveis, mas a justiça é rápida”* (P<sub>4</sub>, db, 07/03/17). Os espanhóis dizem que já conheceram a dignidade no país deles, mas em

Portugal não, porque são maltratados, uma vez que os portugueses têm inveja deles e que por norma nós [portugueses] somos racistas e preconceituosos (nc, 07/03/17).

Na **terceira sessão** continuamos com o tema dos DH. No início da sessão foi solicitado a cada recluso que redigisse numa folha os direitos que acreditava possuir ou a que considerava ter direito.

De seguida formaram 2 grupos de 3 elementos para que pudessem trocar impressões sobre o que cada um tinha escrito. Tendo em conta as respostas obtidas, cada grupo fez uma lista dos direitos fundamentais que cada indivíduo deve possuir. Posteriormente, escolheram um representante do grupo, que apresentou aos colegas os direitos resultantes dessa compilação. Conforme iam dizendo os direitos nós íamos registando no quadro. Uma vez feita a lista de todos os direitos, fizemos a distribuição da DUDH, para a lerem atenta e individualmente e para que estabelecessem uma comparação entre os direitos enumerados por eles e os que constam no documento.

Antes de lerem a DUDH, os direitos que mais valorizaram foram o direito à liberdade, à justiça e à igualdade (nc, 10/03/17). Segundo a maioria os reclusos não são tratados de forma igual devido à religião, nacionalidade, costumes, entre outros, *“o que contribui para que os reclusos não tenham direitos”* (P<sub>5</sub>, db, 10/03/17). Constatamos, também, que, na opinião de alguns reclusos, a igualdade depende muito do género, isto porque *“uma mulher não pode ter os mesmos direitos de um homem (...) não trabalham como os homens e é um problema quando isso acontece”* (P<sub>3</sub>, db, 10/03/17). Quando perguntamos se considera que uma mulher que fica em casa a cuidar desta não trabalha, o P<sub>3</sub> responde-nos *“a mulher foi feita para obedecer ao homem e penso que é assim que deve ser”* (P<sub>3</sub>, db, 10/03/17). Ao que o P<sub>6</sub> (db, 10/03/17) retorquiu *“mas debes respeitá-la”*. Considerando a última resposta, decidimos perguntar ao P<sub>6</sub> se concordava com o colega: (nc, 10/03/17) *“é muito complicado, não quero falar consigo sobre isso”* (P<sub>6</sub>, db, 10/03/17). Os outros reclusos discordam e muitos referem que as mulheres por vezes trabalham mais do que os homens. O P<sub>4</sub> (db, 10/03/17) diz mesmo *“as mulheres colombianas deviam ter mais direitos que os homens”*.

Depois de lerem a declaração valorizaram os artigos da DUDH pela seguinte ordem: 5.º, 7.º, 9.º, 10.º, 11.º, 13.º e 2.º.

**Artigo 5.º**

Ninguém será submetido a tortura nem a punição ou tratamento cruéis, desumanos ou degradantes.

**Artigo 7.º**

Todos são iguais perante a lei e, sem qualquer discriminação, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

**Artigo 9.º**

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

**Artigo 10.º**

Todas as pessoas têm direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública julgada por um tribunal independente e imparcial em determinação dos seus direitos e obrigações e de qualquer acusação criminal contra elas.

**Artigo 11.º.**

Toda a pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

Ninguém será condenado por acções ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

**Artigo 13.º**

Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

**Artigo 2.º**

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto.

Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (DUDH).

Existiu um grande consenso nos direitos escolhidos. Como pudemos verificar, os direitos estão intimamente ligados à sua situação atual de reclusão. No entanto, o P<sub>1</sub> não concordou com o fato de não terem escolhido o artigo 3.º da DUDH *“pois o direito à vida é um direito inquestionável”* (P<sub>1</sub>, db, 10/03/17).

**Artigo 3.º**

Todas as pessoas têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.



A este propósito três reclusos não concordam com esta posição, uma vez que o homicídio é facilmente justificado no meio de onde vem cada um deles individualmente, é matar para não morrer (nc, 10/03/17).

Durante a **quarta sessão** continuamos a utilizar como instrumento de trabalho a DUDH. Foi solicitado aos reclusos que fizessem uma leitura atenta dos artigos 1.º, 2.º, 3.º e 29.º da referida Declaração de modo a poderem selecionar informação relevante, quer individualmente quer em pares. De seguida, foram colocadas várias questões orais<sup>11</sup> relacionadas com a leitura e exploração dos artigos.

A totalidade dos reclusos acredita que a maioria dos indivíduos são discriminados dependendo da raça, da etnia, da religião, do estrato social e económico (nc, 17/03/17). A maioria diz que não tem direitos, que só tem deveres, mas na prática demonstram muita pouca consciência cívica “eles [a sociedade em geral] *que paguem os impostos, eu não tenho de descontar (...) o dinheirinho vem na mesma*” (P<sub>8</sub>, 17/03/17). Mas enfatizam muitas vezes os direitos “*eu tenho direito a...*” (nc, 17/03/17). Na opinião do P<sub>1</sub> (17/03/17) “*a responsabilidade de fazer cumprir esses direitos e deveres é de quem nos governa, mas também deviam dar o exemplo e, normalmente, não dão*”. Uma minoria considera que direitos e deveres deve ser da responsabilidade de cada um, ou seja, cada um é responsável por definir os seus direitos e os seus deveres, em benefício dos seus próprios interesses e vontades (nc, 17/03/17). Seguindo esta linha de pensamento, os P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, e P<sub>6</sub> referem que em primeiro lugar estão sempre os seus direitos, ou interesses, e “*depois, muito depois é que estão os outros se eu estiver bem-disposto*” (P<sub>6</sub>, 17/03/17). No entanto, os restantes colegas manifestam uma opinião totalmente divergente e referem que para viver em sociedade é preciso existir respeito (nc, 17/03/17).

De seguida, foi distribuída aos reclusos uma ficha de trabalho com dois exercícios. No primeiro exercício tinham de identificar se as afirmações apresentadas eram verdadeiras ou falsas. O segundo exercício consistia no preenchimento de lacunas com palavras dadas (sinónimos) a propósito do artigo 29.º da DUDH.

Por último, fizemos a correção oral da ficha, no final da sessão, coletivamente.

---

<sup>11</sup> Anexo 8.

A **quinta sessão** ocorreu no dia 20/3/2017. O tema desta sessão foi a cidadania e utilizamos como instrumento uma ficha de trabalho<sup>12</sup>, com uma citação da autoria de Jorge Sampaio. Iniciamos a sessão com a leitura atenta da citação. Após a leitura foi solicitado aos reclusos que seleccionassem a informação que considerassem relevante. De seguida, foi-lhes proposto realizar uma ficha de trabalho com um exercício de correspondência de algumas palavras do texto e os respetivos sinónimos. O exercício seguinte solicitava que assinalassem se as afirmações sobre o texto eram verdadeiras ou falsas e corrigissem as afirmações falsas. Por fim, os reclusos deveriam redigir um comentário individual considerando o teor da afirmação proposta. Apenas o P<sub>1</sub> realizou o comentário à citação *“a cidadania é saber viver com os outros, é respeitar os outros”* (P<sub>1</sub>, db, 20/03/17). Os restantes três elementos disseram que preferiam fazê-lo oralmente, porque, segundo eles, o importante é saber falar e ler *“eu não percebo nada de gramática, mas também não quero perceber, eu quero entender o que está no acórdão e o que diz o juiz”* (P<sub>5</sub>, db, 20/03/17) e *“o que diz o advogado quando está a roubar-nos, nós somos roubados pelos advogados por sermos estrangeiros”* (P<sub>2</sub>, db, 20/03/17).

Constatamos que para todos eles a escrita em português não é uma prioridade, é muito mais importante ler e falar talvez porque vai ao encontro das suas necessidades no atual contexto.

Tendo em conta o seu desejo, todos participaram oralmente. Segundo o P<sub>4</sub> (db, 20/03/17) *“O que é cidadania num país, não é noutro, por exemplo: urinar contra uma parede na minha terra não é mal visto e aqui é”* *“Mas aqui eles [portugueses] cospem”* (P<sub>8</sub>, db, 20/03/17). Relativamente à expressão a ser comentada, o P<sub>1</sub> (db, 20/03/17) acrescentou: *“a cidadania é uma força, assim move o pensamento e ação (...) como disse não podemos quer pensar uma coisa e fazer outra, temos de ser conscientes connosco e com os outros”*. *“Era mesmo isso que eu queria dizer, mas a frase é difícil, parece coisa de políticos (...) quando vier cá o meu advogado vou falar com ele sobre a cidadania (...) óh dra, vou falar bem e ele vai pensar, o gajo anda a fumar umas ganzas!”* (P<sub>2</sub>, db, 20/03/17). O P<sub>4</sub> (db, 20/03/17) refere que na sua opinião ninguém se importa com as

---

<sup>12</sup> Anexo 9

ações que os outros tomam *“é tudo uma cambada de hipócritas, nenhuma sociedade é melhor que a outra, por exemplo, o meu país [Colômbia] parece mais solidário, mas não é, matam-se uns aos outros, é uma violência muito grande e agora este Presidente recebeu o Prémio Nobel e não o merece porque não foi ele que trabalhou para a paz, mas não teve vergonha e recebeu-o”*.

Constatamos que consideram que a sua participação na sociedade não é relevante *“já que é tudo decidido pelos poderosos”* (P<sub>5</sub>, db, 20/03/17) e entendem que *“não temos deveres porque não temos direitos, só têm direitos os ricos porque têm poder, então são eles que devem ter deveres porque também são eles que têm os direitos”* (P<sub>5</sub>, db, 20/03/17).

Para que a atividade da **sexta sessão** fosse possível de concretizar, no dia 20/03/17), tivemos de pedir um gravador aos serviços prisionais, bem como a autorização para o utilizar, a qual nos foi concedida. A sessão iniciou-se com audição, por duas vezes, da canção *“Lágrima de Preta”*<sup>13</sup>, de Adriano Correia de Oliveira. De salientar que o som do gravador tinha algum ruído, o que pode ter interferido no desenvolvimento da competência auditiva dos reclusos.

Após a escuta da canção, foi solicitado aos reclusos que selecionassem as principais ideias presentes na canção. Todos os oito reclusos presentes concordaram que a canção fala sobre o racismo. Referem, igualmente, que a música é lenta *“cantam muito devagar, é triste, como toda a música portuguesa, mas é bonita”* (P<sub>2</sub>, db, 30/03/17). *“Na Colômbia é igual”* (P<sub>4</sub>, db, 30/03/17). O P<sub>1</sub>, P<sub>5</sub>, referem que os portugueses, enquanto povo, são muito tristes e isso nota-se na música (nc, 30/03/17).

Posteriormente, foi-lhes proposto ordenar o poema que estava dividido em seis estrofes. Os P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub> ordenaram as seis estrofes corretamente; os P<sub>5</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>8</sub> ordenaram cinco estrofes corretamente; o P<sub>4</sub> ordenou três estrofes corretamente; os P<sub>3</sub> e P<sub>6</sub> não ordenaram nenhuma estrofe corretamente. De seguida, foi solicitado aos reclusos que fizessem uma leitura atenta da letra de António Gedeão e foram colocadas várias questões orais.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Anexo 10.

<sup>14</sup> Anexo 11.

Todos os participantes consideraram que não existe nenhum ser humano que não seja racista (nc, 30/03/17). Partindo desta perspetiva, classificaram o autor da letra como racista *“Claro que é racista, só não assume”* (P<sub>3</sub>, db, 30/03/17). *“Não há ninguém que não seja racista, todos somos racistas, porque como não somos todos iguais somos racistas, mas os pretos também são racistas, são mais racistas de que nós, os ciganos são mais racista do que nós os muçulmanos não gostam de nós”* (P<sub>2</sub>, db, 30/03/17). Nesse momento o P<sub>3</sub> (db, 30/03/17) esclarece *“os muçulmanos não gostam não é pela raça é sim pelas crenças e cultura, mas isso é outra coisa”*. O P<sub>6</sub> e P<sub>7</sub> comentam entre eles (nc, 30/03/17), quando lhes perguntamos se querem intervir, dizem que não *“se falarmos não vão gostar do que temos para disser, então é melhor ficarmos calados”* (P<sub>6</sub>, db, 30/03/17). Nesse momento, dizemos que o objetivo do projeto é partilharmos ideias e que todos temos direitos a ser diferentes, desde que respeitemos a diferenças uns dos outros. No entanto, respondem-nos *“mas eu prefiro ficar calado”* (P<sub>6</sub>, db, 30/03/17) *“porque [tu] não respeitas os outros”* (P<sub>1</sub>, db, 30/03/17). O P<sub>8</sub> (db, 30/03/17) acrescenta *“que todos acabamos por ser um bocadinho racistas e o autor também deve ser, mesmo dizendo que não é, porque é feio dizer que é”*.

Algumas palavras ou expressões que relacionaram com uma experiência científica foram: *“tubo de ensaio” “ácidos” “bases” “drogas” “ensaiei a frio” “experimentei ao lume” “água e cloreto de sódio”*.

A maior dos participantes refere que a conclusão do autor do poema ao realizar a experiência foi que a lágrima era constituída por água e cloreto de sódio como a lágrima de uma mulher branca. O P<sub>2</sub> (db, 30/03/17) acrescenta *“Somos todos de carne e osso, temos todos sangue vermelho, mas depois somos todos diferentes”*. O P<sub>7</sub> (db, 30/03/17) não concorda *“os negros, por exemplo, não são iguais aos brancos, são preguiçosos, não querem trabalhar, só pensam em dançar e apanhar sol”* e *“ouvir música”* (P<sub>2</sub>, db, 30/03/17), [risos] (nc, 30/03/17) *“nós é que temos de trabalhar (...) e os ciganos são uns trifulhas, traficantes e nunca querem fazer nada, vivem à custa dos outros, são assim em todo o lado”* (P<sub>2</sub>, db, 30/03/17). Todos concordam sem exceção. Ao que lhes perguntamos se não estão a ser racistas? *“Não, não, isto é realidade, ninguém pode confiar num macaco, nem num cigano”* (P<sub>8</sub>, db, 30/03/17).

Após algum tempo de discussão, sugerimos-lhes, por um instante, que refletissem e se colocassem *“na pele”* de outra pessoa e se gostariam de ser discriminados e marginalizados por terem uma pele diferente *“Claro não, somos todos de carne e osso”* (P<sub>2</sub>, db, 30/03/17), *“tem razão, mas às vezes eles tiram as pessoas do sério, mas se calhar também dizem o mesmo de mim”* (P<sub>5</sub>, db, 30/03/17).

A **sétima sessão** realizada no dia 18/04/2017, iniciou-se com a leitura de um texto<sup>15</sup> adaptado de uma notícia e de um relatório sobre a descriminalização das drogas. Após a leitura foi solicitado aos reclusos que selecionassem a informação que considerassem relevante. De seguida foi-lhes proposto realizar uma ficha de trabalho<sup>16</sup> com um exercício para assinalarem as afirmações sobre o texto que eram verdadeiras ou falsas e corrigirem as afirmações falsas. Posteriormente, tinham um exercício onde deveriam efetuar a correspondência de algumas palavras do texto e os respetivos sinónimos.

Relativamente ao tema da sessão, todos os participantes (seis) se mostraram a favor da descriminalização da droga. Contudo, neste universo existem opiniões divergentes. O P<sub>5</sub> (db, 18/04/17) refere que *“só apanham os pequenos, os poderosos não apanham (...) a polícia apanha os consumidores que são também traficantes, mas coitados, traficam para consumir”*. *“Eu não sou [consumidor] e também sou vítima (...) não sou mais criminoso do que o consumidor, até porque foi a primeira vez e nunca mais farei tráfico (...) eu aprendi a lição”* (P<sub>1</sub>, db, 18/04/17). O P<sub>2</sub> (db, 18/04/17) diz *“que entre outras coisas, traficou porque precisava de viver, eu não vivo com 1000€ ou 1.500€ por mês”*. Quando perguntamos se alguma vez tinham pensado nas consequências dos seus atos, quer para eles próprios, quer para as outras pessoas que consomem, o P<sub>8</sub> (db, 18/04/17) refere *“na sua vida pensa sempre nos outros? (...) a mim ninguém me ensinou a pensar em ninguém.”* *“Eu penso sempre só consome quem quer (...) mas agora que disse isso, não sei, talvez comece a pensar (...) podia arranjar-me um bom emprego”* (P<sub>4</sub>, db, 18/04/17). O P<sub>1</sub> refere que cada vez se arrepende mais do crime que cometeu. O P<sub>3</sub> refere que quem consome tem tendência a cometer crimes violentos, como exemplo:

---

<sup>15</sup> Anexo 12.

<sup>16</sup> Anexo 13.

violações de mulheres, o que gera uma grande discussão (nc, 18/04/17). Por fim, todos acabam por considerar que a descriminalização das drogas pode ser benéfica, mas tem de “obedecer a regras rígidas, senão será o mesmo que o tráfico” (P<sub>4</sub>, db, 18/04/17).

Por fim, realizamos a correção oral da ficha, no final da sessão, coletivamente.

A **oitava sessão** realizou-se no dia 19/04/17 e nela estiveram presentes cinco reclusos. Iniciou-se com a leitura atenta de uma notícia de *O Público*<sup>17</sup> sobre a violência doméstica. Após a leitura foi-lhes proposto que seleccionassem as palavras que considerassem importantes em pares. Tendo em conta a atividade solicitada, os reclusos seleccionaram as seguintes palavras: violência, maus-tratos, físicos, psíquicos, doméstica, agressões, idosos, mulheres, homicídio, crime, violações, abuso sexual, abrigo, marido, vítimas, Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, decréscimo, agressor, sustentar-se, morta e assassinadas.

Relativamente a este tema os reclusos começaram logo por dizer que não concordavam com conteúdo do texto *“a violência doméstica é uma invenção do ocidente, principalmente em relação às mulheres”* (P<sub>3</sub>, db, 19/04/17). Outros consideram que os homens tem sido vítimas das mulheres quer fisicamente, quer psicologicamente, mas não denunciam por vergonham, no entanto, *“as mulheres, por tudo e por nada, põe um tipo no buraco, isto é uma vergonha, mas é aqui como é em Espanha (...) a prisão está cheia de tipos, por causa de dar um grito mais alto”* (P<sub>5</sub>, db, 19/04/17). O P<sub>2</sub> (db, 19/04/17) reforça a ideia *“é verdade, é verdade, é assim que elas lixam um gajo, eu dou-lhe um exemplo: eu trabalhava tanto e lixaram-me para ficarem-me com tudo (...) vii aquele programa, no telejornal, na SIC, no domingo que mostrou como as mulheres lixam o dinheirinho aos homens, levam tudo, dinheiro, filhos, casa, depois um gajo passa-se e acontece o que diz aqui no texto. Um dia um gajo enche e pronto (...) depois alguém tem de pagar pelo tempo que estivemos aqui”*. O P<sub>3</sub> (db, 19/04/17) acrescenta tudo isto é resultado da *“importância que se dá às mulheres, por exemplo: na minha terra um camelo vai à frente no carro, é mais importante que a mulher, o camelo não fala”*. Perante esta comparação não podemos sentir alguma indignação e cremos mesmo que a deixamos transparecer por breves momentos (nc, 19/04/17), apesar disso, tentamos

---

<sup>17</sup> Anexo 14.

agir com a normalidade possível e perguntamos-lhe se considerava que um animal era mais importante que nós [uma vez que sou mulher]. O P<sub>3</sub> (db, 19/04/17) responde “*não, não é (...) isso é lá na minha terra*” e ri-se. Perante este comentário os restantes participantes ficam incomodados com a situação (nc, 19/04/17) e o P<sub>5</sub> (db, 19/04/17) respondeu de forma ríspida “*oh pá, está mas é calado, pensas que está a falar com quem?*” Entretanto, o P<sub>4</sub> (db, 19/04/17) acrescenta que na Colômbia “*a violência contra as mulheres é muito visível, mas elas não fazem queixa dos homens, uma vez que são totalmente dependentes deles*” “*é o mesmo na Guatemala (...) eu não concordo com o homem bater na mulher, mas um grito mais alto, não faz mal nenhum, entende, não é dar maus tratos, isso não*” (P<sub>5</sub>, db, 19/04/17). O P<sub>1</sub> (db, 19/04/17) refere que “*na Argentina desde os anos 80 a violência doméstica é crime, é como aqui e acho muito bem*”.

## **7. Considerações finais**

O macro-objetivo deste estudo foi desenvolver a competência leitora a par do desenvolvimento da consciência em cidadania em reclusos estrangeiros, predominantemente, falantes de espanhol como LM. Recorreremos a diferentes métodos e instrumentos de investigação. Podemos, assim, concluir que existiu uma evolução na competência leitora assim como no desenvolvimento da consciência em cidadania. Por um lado, os reclusos foram adquirindo conhecimentos e estratégias que lhes permitiram compreender os textos e resolver os exercícios, principalmente os elementos falantes de espanhol como LM. No entanto, embora existam estudos que corroborem os benefícios do envolvimento dos reclusos no desenvolvimento da competência leitora (Guarinos & Oliver 1990) existem outros que afirmam que apesar do seu envolvimento dificilmente conseguem desenvolver esta competência na prisão (Caffarena, 1983).

Por outro lado, acreditamos que a maioria dos reclusos começou a tomar consciência de que é importante estarem conscientes dos seus direitos, mas também das suas responsabilidades, enquanto cidadãos.

Relativamente ao significado que os reclusos atribuem à leitura e à liberdade verificamos que inicialmente os reclusos associavam a leitura na prisão sobretudo a atividades de lazer e no fim das sessões associavam-na a atividades de cariz educativo. Tal significa que os reclusos consideram que as atividades de cariz educativo se associam mais à liberdade dentro da prisão e menos a atividades de lazer no momento final da avaliação. Quanto às atividades associadas à leitura, dentro da prisão, constatamos que no início das sessões a leitura era considerada um passatempo e no final das sessões era considerada um instrumento ao seu dispor para adquirir conhecimento (Perez, 2010).

Quanto ao nosso terceiro objetivo “avaliar o impacto da abordagem no desenvolvimento da consciência de cidadania”, consideramos que existiu uma evolução, na maioria dos casos, na forma como pensam e interpretam o mundo, ou seja, apesar das opiniões não serem unânimes, parece haver uma tendência para refletirem sobre o passado e desejarem mudar o seu futuro, embora seja de salientar que para isso



acontecer é necessário o envolvimento de diferentes instituições, nomeadamente, governo, sociedade civil e reclusos (UNESCO, 2008).

Por fim, as necessidades e interesses dos reclusos no âmbito do ensino são muito diferentes de indivíduo para indivíduo. Constatamos que a maior parte gostaria que o projeto continuasse, outros que as suas competências fossem aproveitadas em termos de trabalho alguns consideram que deviam ter mais acesso à biblioteca e a recursos informáticos, bem como ter melhores condições. Estes dados são consistentes com a maioria dos estudos, nomeadamente Oliván e Sulé (2003) e Lehmann (2000) que salientam a importância de disponibilizar recursos para que os reclusos não percam a ligação com a sociedade.

Para finalizar, pensamos que podemos afirmar que o projeto implementado cumpriu os objetivos a que nos tínhamos proposto. Revelamos as potencialidades do desenvolvimento da competência leitora a par com a educação para a cidadania e, simultaneamente, contribuímos para que fossem reconhecidas pela maioria dos reclusos neste estudo.

### **Limitações**

Este estudo tem algumas limitações, nomeadamente, o reduzido número de participantes. A segunda limitação reside no facto do nosso questionário ser aplicado a uma amostra muito reduzida, o que não permitiu generalizar os dados.

O tempo de que dispusemos para as sessões foi limitado, embora inicialmente tivéssemos planeado um maior número de intervenções. A demora da obtenção da autorização da DGRSP, a greve dos guardas e as férias da Páscoa condicionaram o número de sessões inicialmente previstas, assim como a data de entrega do relatório.

### **Sugestões Futuras**

Tendo em conta o estudo, e considerando que ficaram inúmeras linhas por desenvolver, gostaríamos de deixar algumas sugestões.

Consideramos fundamental que continue um projeto semelhante ao nosso, mas que seja numa perspectiva mais longa de modo a verificar se é ou não benéfico para os reclusos.

Além disso, pensamos que deve ser mais abrangente, embora este tipo de estudo não permita trabalhar com grandes grupos.

Na nossa opinião, seria também interessante realizar um estudo comparativo, entre dois grupos: um grupo que frequentaria o ensino e um grupo de controlo.

## Referências bibliográficas

- Adam, F. (1970). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA).
- Alloway, T., Gathercole, S., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioural characteristics of children with low working memory. *Child Development*, 80(2) 606-621.
- Alves, M. (2010). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*. Porto: Texto Editores Lda.
- Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla, J., & Morilla, M. (1983). *Educación et Valores, sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Narcea, S.A.
- Bernheim, C., & Chauí, M. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Brookfield, S. (1985). La contribución de Edward Lindeman al desarrollo de la teoría y de la filosofía de la educación de adultos. *Revista de Andragogía*, 2(4), 13-31.
- Bullock, R., Little, M., & Milham, S. (1992). The relationships between quantitative and qualitative approaches in social policy research. In J. Brannen (Ed.), *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 81-99). Aldershot: Avebury.
- Burgos Oliván, L., & Sulé Duesa, A. (2003). La biblioteca del Centre Penitenciari de Joves de Barcelona. *Revista Catalana de Documentación*, 33, 28-50.
- Caffarena, B. (1983). *Principios fundamentales del sistema penitenciario español*. Barcelona: Bosch, Casa Editorial S.A.
- Capucho, V. (2012). *Educação de jovens e adultos – prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez Editora.

- Carita, A. & Abreu, I. (1993). *A Formação Pessoal e Social: Desenho Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrell, P. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33(2), 183-203.
- Chacón, P. (2012). Andragogy as a Knowledge Driving Discipline in Higher Education. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26.
- Coimbra, J. (1990). Desenvolvimento Interpessoal e Moral. In B. Paiva Campos (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e educação de jovens*, (pp. 9-49). Lisboa: Universidade Aberta.
- Connel, J., & Weibel, M. (1992). Summary of Research on Implementing Wole Language Learning. In *Adult Basic Education Settings* (pp. 105-109). Bloomington: Indiana University.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cook, T., & Reichardt, CH. (1997). *Métodos cualiativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cortina, A. (2008). Ciudadana: verdadera levadura de transformación social. In N. Guzman (Org.), *Sociedad, desarrollo y ciudadanía en México* (pp. 15-30). México: Limusa.
- Coyle, A. (2002). *Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos: Manual para Servidores Penitenciários*. Londres: International Centre for Prison Studies.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Davis, L., Bozick, R., Steele, J., Saunders, J., & Miles, J. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education – A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. RAND Corporation. Disponível em [https://www.bja.gov/publications/rand\\_correctional-education-meta-analysis.pdf](https://www.bja.gov/publications/rand_correctional-education-meta-analysis.pdf).
- Davis, L., Steele, J., Bozick, R., Williams, M., Turner, S., Miles, J., et al., (2014). How Effective Is Correctional Education, and Where Do We Go from Here? The Results

of a Comprehensive Evaluation. Rand Corporation. Disponível em [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR564.readonline.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR564.readonline.html).

Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). - *Como inquirir? As entrevistas in Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Porto: Gradiva.

Delors J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. Porto: Edições Asa.

Demo, P. (1993). Idéias preliminares para uma política penitenciária. *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*, 1(1), 341- 415.

DGE (s/d). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Disponível em: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf).

Diéguez, J. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. In A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 301-345). Madrid: Pirámide.

Duarte, I. (2011). Responsabilidade: Fundamento ético da democracia. In F. Grácio (Org.), *Cuidar a Democracia Cuidar o Futuro*, (pp. 37-60). Lisboa: Publidisa, SA.

Echevarría Martínez, M., & Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-73.

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción em educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Faure, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Fernandes, M. (2000). O currículo na Pós-modernidade: Dimensões a reconceitualizar. *Revista de Educação*, 9(1), 27-38.

Ferreira, B. (2000). Análise de Conteúdo. *Revista Aletheia*, 11, 13-20.

Figueiredo, C. (2002) Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica. In Departamento da Educação Básica (Ed.), *Novas Áreas Curriculares* (pp. 39-66). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

Fonseca, A., Cruz, J. & Neto, F. (2014). Motivações dos reclusos para frequentar o ensino na prisão. In Ordem dos Psicólogos (Ed.), *Actas do IX Congresso Iberoamericano*

*de Psicologia/ 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (pp. 935-942). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Fonseca, C. (2006). *Atitudes dos Reclusos Lusos e Ciganos face ao ensino recorrente*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2075/1/Atitudes%20dos%20reclusos%20lusos%20e%20ciganos%20face%20ao%20ensino%20recorrente.pdf>.

Freire, P., & Giroux, H. (1989). Pedagogy, Popular Culture, and Public Life: an introduction. In H. Giroux, R. Simon, & Contributors (Eds.), *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life* (pp. vii-xii). NovaYork: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1989). *A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados.

Freire, P. (1995). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Gabriel, D. (2007). *(De) Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23428/2/29786.pdf>.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gomes, A. (2005) Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS - Revista Científica*, 7(29, 275-290.

Gomes, C., Duarte, M., & Almeida, J. (2004). Crimes, penas e reinserção social: um olhar sobre o caso português. In Universidade do Minho (Org.), *Atas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp. 27-34). Braga: Universidade do Minho.

Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.

Gough, P. (1972). One second of reading. In J. Kavanagh, & I. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by the eye* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.

Goyette, G. & Lessard-Hérbert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Grabbe, W. (1991). Current developments in second language research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.

- Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2010). The effects of education on crime. *Applied Economics, Taylor & Francis* 42(03), 279-289.
- Guarinos, A., & Oliver, F. (1990). *Alfabetización en el Medio Penitenciario*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2002). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Harlow, C. (2003). *Education and correctional populations* (Report NCJ 195670). Bureau of Justice Statistics Special Report, U.S. Department of Justice. Disponível em <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>.
- Henriques, M., Reis, J., & Loia, L. (2006). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Hernandez, M. (1991). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *MarcoELE Revista de Didáctica*, 5/2007, 1-11
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holton, E., Swanson, R., & Naquin, S. (2001). Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning. *Performance Improvement Quarterly*, 14(1), 118-143.
- Hull, K., Forrester, S., Brown, J., Jobe, D., & McCullen, C. (2000). Analysis of recidivism rates for participants of the academic/vocational/transitional education programs offered by the Virginia Department of Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 256-261.
- INE. (2009). *Educação, Formação e Aprendizagem 2007. Inquérito à educação e formação de adultos*. Instituto Nacional de Estatística – Statistics Portugal. Disponível em [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Inquerito\\_educ\\_formacao.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Inquerito_educ_formacao.pdf).
- James, W., Witte, J., & Tal-Mason, D. (1996). Prisons as communities: Needs and challenges. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 70, 37-46.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. London: Elsevier Science & Technology.
- Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment, A cognitive basis*. Newark: International Reading Association.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Knowles, M. (1992). The Epilogue to Adult Education: Evaluation and Achievements a Developing Field of Study. In J. Peters, & P. Jarvis (Eds.), *Adult Education: Evaluation and Achievements a Developing Field of Study* (Epilogue). San Francisco: Jossey-Bass.
- LaBerge, D. & Jay Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2) 293-323.
- Lavasani, M., & Faryadres, F. (2011). Language learning strategies and suggested model in adults processes of learning second. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 191-197.
- Lehmann, V. (2000). Prison librarians needed: a challenging challenging career for those with right professional and human skills. *IFLA Journal*, 26(2), 123-128.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário*. Porto Alegre: Atmed.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica de generalismo e da educação. *Inovação*, 9(3), 283-297.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Lindeman, E. (1984). The meaning of adult education 1976. *Adult education quarterly*, 34(4), 1-20.
- Liu, F. (2010). A Short Analysis of the Nature of Reading. *English Language Teaching*, 3(3), 152-157.
- Liu, F. (2014). L2 Reading Comprehension: Exclusively L2 Competence or Different Competences? *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1085-1091.
- Long, M. & Crookes, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Lores, A., Masciotti, F., & Soriano, J. (2004). *La evaluación de alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.



- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Coimbra: Livraria Arnardo.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório, & R. Meyer (Orgs.), *Português língua segunda e língua estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa: Lidel.
- Maeyer, M. (2013). A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, 38(1), 33-49.
- Magalhães, C. (2013). *Um lugar para o texto literário na aula de PLE*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/86885/2/161388.pdf>.
- Marrero, T. (2004). Hacia una educación para la emancipación. *Núcleo Abierto UNESR*, 11, 7.
- Martinez, R. (2000). Educação, sociedade e cidadania. In *Educação, Sociedade e Cidadania – Conferencia Internacional – Actas* (s/p). Lisboa: ME/GAERI.
- Martins, M., & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora. Porto: Porto Editora.
- Merriman, S. (1993). Adult learning: where have we come from? Where are we headed?. *New directions for adult and continuing education*, 57, 5-14.
- Ministério da Educação (2006/2007). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Moghadam, J., & Adel, S. (2011). The importance of whole language approach in teaching English to intermediate Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language* 1(11), 1643-1654.
- Moreau, M-L., & Richelle, M. (1971). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 47- 80). Mangualde: Edições Pedagogia.

- Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Lobato, & I. Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 943-964). Madrid: SGEL (Sociedad General española de librería, S.A.).
- Neto, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Newman, A., Lewis, W., & Beverstock, C. (1993). *Prison Literacy: Implications for Program and Assessment Policy*. Philadelphia: National Center on Adult Literacy. Dissemination/Publications, University of Pennsylvania.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2013). *Pisa 2015. Draft Reading Literacy Framework*. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>.
- Peres, A. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página.
- Pérez, E. (2013). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65-74.
- Perez, M. (2010). Programs promoting reading in Spanish prisons. *IFLA Journal*, 36(2), 131-137.
- Pinto, C., & Richter, M. (2006). Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de português - L2. *Linguagens & Cidadania*, 8(2), 1-15.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pratt, D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New directions for adult and continuing education*, 57, 15-23.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, I. (2011). *Contributos da educação: (re)viver na prisão* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6050/1/ulfpie039929\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6050/1/ulfpie039929_tm.pdf).
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al., (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J. (2009). *Andragogía: ¿Disciplina necesaria para la formación de directivos?*. Andalucía: El Cid Editor.
- Rosing, K. (2003). *A formação do professor e a questão da Leitura*. Brasil: Universidade de Passo Fundo (UPF). Editora Universitária.
- Rumelhart, D. (1977): Towards an interactive model of reading In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance IV* (pp 573-603). Hilldale: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. (1980): Schemata: the building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Brucey W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. (1984). Understanding, understanding. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 1-20) Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D., & Ortony, A. (1997). The representation of knowledge in memory. In R. Anderson, R. Spiro, & W. Montague (Eds.), *Schooling and acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Samuel, S., & Kamil, L. (1984). Models of the Reading process. In P. Pearson, R. Barr, L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading research* (pp. 185-224). New York: Longman.
- Scarfó, F. (2006). Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión*, 14, 21-25.
- Shippen, M., Curtis, R., Meade, W., & Henthorne, S. (2009). Basic literacy assessment and pre placement for incarcerated males. In R. McDaniel (Ed.), *The issue papers: the thirteenth national forum on issues in vocational assessment* (pp. 133-137). Montgomery, AL: Davis Direct, Inc.
- Shuying, A. (2013). Schema theory in Reading. *Theories and practice in Language studies*, 3(1), 130 – 134.
- Silva, M. (2013). Animador de leitura, um novo perfil docente. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 310-323). Braga:

Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/31573>.

Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 51-64). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.

Smith, F. (1982). *Understanding Reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39(40), 1-13.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 43-61.

Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem: círculos de leitura. In F. Azevedo (Org), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45 – 68). Lisboa: Lidel Edições.

Strickland, K., & Strickland, J. (1993). *Uncovering the Curriculum: Whole Language in Elementary and Postsecondary Classrooms*. Portsmouth: Boynton/Cook.

Taylor, D., Mraz, M., Nichols, W., Rickelman, R., & Wood, K. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 205 - 220.

Terra, A. (2011). A literacia da informação e o exercício dos direitos de cidadania. In S. Pereira (Org.), *Congresso Nacional, Literacia, Media e cidadania*, (pp. 515-528). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Torgesen, J. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7 – 26.

- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2008). *Educación en prisiones en América Latina: derechos, libertad y ciudadanía*. Brasília: Unesco.
- UNESCO, (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.
- UNESCO, (1972). *Third International Conference on Adult Education (Final Report)*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Disponível em [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_e.pdf)
- UNESCO, (1974). *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 18.ª sessão, em Paris, França, a 19 de Novembro de 1974*. Disponível em [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_20/IIIPAG3\\_20\\_2.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm).
- UNESCO, (1977). Recomendación relativas al Desarrollo de la Educación de Adultos. In UNESCO (Org.), *Actas de la Conferencia General. Volumen 1, Resoluciones* (pp 123-136). Paris: UNESCO.
- UNESCO, (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO, (1995). *Basic Education in Prisons*. Vienna: United Nations Sales Publication.
- UNESCO, (2006). *Plano de ação Programa Mundial para educação em direitos humanos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.
- UNESCO, (2016). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016. Educação para as Pessoas e o Planeta: criar futuros sustentáveis para todos*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>.

- Vacca, J. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 297-305.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 7-535). Porto: Afrontamento.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., et al., (2010) *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S. A.
- Vieira, E. (2008). *Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional* (Dissertação Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Disponível em [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12527@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12527@1).
- Vieira, E. (2012). A construção da memória da cultura escolar prisional. *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, Niterói – Rio de Janeiro, 1-11. ISSN 2316-266X.
- Wade, B. (2007). Studies of Correctional Education Programs. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 1(1), 27-31.
- Whalon, K., Otaiba, S., & Delano, M. (2009). *Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 3–16.
- Wilkins, D. (1976). *National Syllabuses; a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Dordrecht Netherlands: Springer Sciences+Business Media BV.

#### **Legislação:**

- Decreto-Lei 24:476. Diário do Governo: I Série, n.º 212, (1934-9-8).
- Decreto-Lei de 27 de Maio de 1911 do Ministério da Justiça. Diário do Governo: n.º 137 de 14 de junho de 1911.

Decreto-Lei nº 265/79. Diário da República: I Série, n.º 176, (1979-8-1), 1770(5)-1770(36).

Despacho conjunto 451/99. Diário da República: II série, n.º 127, (1999-6-1), 8084-8085.

Lei n.º 115/2009. Diário da República: I Série, n.º 197, (2009-10-12), 1-71.

Resolução 1990/20. Assembleia Geral das Nações Unidas, (1990-5-24).







um ano, nos termos do n.º 4 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 423/98, de 7 de Dezembro, providendo concurso, telefonista, escalão 8, índice 228, para o quadro de pessoal do Instituto de Medicina Legal de Lisboa, anexo ao Decreto-Lei n.º 387-C/87, de 29 de Dezembro.

15 de Maio de 1999. — A Directora, Isabel Pinto Ribeiro.

#### Instituto Nacional de Polícia e Ciências Criminais

**Despacho (extracto) n.º 10 774/99 (2.ª série).** — Por despacho de 10 de Maio de 1999 do director-geral da Polícia Judiciária Ana Paula Simões Lopes Dias, a exercer funções de auxiliar de limpeza, em regime de contrato de trabalho a termo certo — integrada, após concurso, com a mesma categoria, nos termos do Decreto-Lei n.º 193/97, de 31 de Julho, no quadro de pessoal do Instituto Nacional de Polícia e Ciências Criminais. (Não houve de voto prévio do Tribunal de Contas. Não são devidos emolumentos.)

17 de Maio de 1999. — O Director, M. A. Ferreira Assares.

#### Instituto de Reinserção Social

**Aviso n.º 9588/99 (2.ª série).** — Nos termos do artigo 33.º e do artigo 24.º, n.º 2, alínea b), do Decreto-Lei n.º 488/88, de 30 de Dezembro, avisam-se todos os interessados de que a lista de classificação final do concurso para preenchimento de oito vagas de assessor da carreira de técnico superior do quadro do Instituto de Reinserção Social, aberto pelo aviso n.º 4358/97 (2.ª série), publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 214, de 16 de Setembro de 1997, se encontra afixada, a partir da data da publicação do presente aviso, nos seguintes locais:

Departamento de Pessoal do Instituto de Reinserção Social, Avenida de Almeida Reis, n.º 181, 4.º, em Lisboa;  
Direcção Regional de Lisboa, Rua de Agostinho Rosa, 42, em Lisboa;  
Direcção Regional de Coimbra, Rua de Fernão de Magalhães, 181, 2.º, em Coimbra;  
Direcção Regional do Porto, Rua de Joaquim Kopke, 64, no Porto.

onde poderá ser consultada, durante as horas normais de expediente. Mais se informa que do acto da homologação da referida lista cabe recurso, com efeito suspensivo, a interpor para o Ministro da Justiça, no prazo de oito dias úteis, a contar da data da sua afixação, nos termos do disposto no artigo 34.º e no n.º 3 do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 488/88, de 30 de Dezembro, na redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 215/95, de 22 de Agosto.

20 de Maio de 1999. — Pelo Presidente do IRI, Henrique de Freitas.

### MINISTÉRIOS DA JUSTIÇA E DA EDUCAÇÃO

**Despacho conjunto n.º 451/99.** — A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 45/86, de 14 de Outubro, estabelece, no seu artigo 2.º, que «todas as portuguesas têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República», cabendo ao Estado garantir «o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares».

A população prisional portuguesa é constituída maioritariamente por jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade e de qualificação, originados pelo abandono precoce do sistema educativo e pelas dificuldades em aceder ao sistema de formação profissional. No respeito pelo princípio da solidariedade, impõe-se criar condições que permitam a esta população adquirir competências facilitadoras de uma reintegração bem sucedida.

Constitui objectivo comum dos Ministérios da Justiça e da Educação conjugar esforços no sentido de permitir a valorização pessoal da população reclusa, bem como a frequência e certificação dos ensinos básico e secundário e a frequência de estruturas de formação que favoreçam o acesso à qualificação profissional.

Assim, considerando que a Lei de Bases estabelece, no seu artigo 28.º, a existência do ensino recorrente de adultos para indivíduos que já não se encontram em idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário;

Considerando, também, que não é aceitável, quer pedagógica quer funcionalmente, que a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais proceda à criação de um quadro próprio de professores.

Considerando, ainda, que os Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário são os organismos contra o Ministério da Educação a quem cabe, em articulação com as direcções regionais de educação, a gestão pedagógica desta modalidade especial de educação escolar;

Determina-se:  
1 — O Ministério da Educação assegura, através das suas direcções regionais de educação, o funcionamento dos ensinos básico e secundário recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, nos seguintes termos:

1.1 — A oferta de ensino deve corresponder às necessidades educativas da respectiva população reclusa e assenta num projecto educativo estruturado em função da vida própria de cada estabelecimento.

1.2 — O projecto educativo integra os planos curriculares, os programas e o regime de avaliação adoptados para o ensino recorrente, com ajustamentos ao perfil dos alunos e às condições próprias de funcionamento do estabelecimento prisional, devendo ainda contemplar componentes de formação sócio-cultural, actividades extracurriculares, desenvolvimento de natureza desportiva e de animação sócio-cultural.

2 — A oferta de ensino recorrente resulta da solicitação do director do estabelecimento prisional, apresentada ao director regional de educação da respectiva área, e é organizada pela escola pública mais próxima que desenvolva ensino recorrente, adiante designada por escola associada, em articulação com o estabelecimento prisional, a quem compete a construção e acompanhamento do projecto educativo.

2.1 — Na construção e desenvolvimento do projecto educativo, o docente responsável pela coordenação pedagógica da oferta educativa, designado pelo órgão de gestão da escola associada, assegura a ligação com o interior do estabelecimento prisional para as matérias de educação, com o corpo docente e demais intervenientes no processo educativo.

2.1.1 — O coordenador pedagógico referido no número anterior é destacado da escola associada, sendo o respectivo horário reduzido em função do projecto educativo, mediante autorização do director regional de educação, devendo sempre assegurar a lecturação de, pelo menos, uma turma.

2.1.2 — O projecto educativo é submetido a aprovação do director regional de educação e do director do estabelecimento prisional.

2.3 — Os cursos dos ensinos básico e secundário recorrente a ministrar em estabelecimento prisional, preferencialmente em regime diurno, organizam-se por referência ao projecto educativo da escola associada, no âmbito do ensino recorrente, com os ajustamentos decorrentes do estabelecido no n.º 1.2.

2.3.1 — Os cursos do ensino básico podem ser desenvolvidos na modalidade dos currículos alternativos, nos termos do despacho n.º 2258/EJ/96, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 140, de 19 de Junho de 1996.

2.3.2 — Quando, fundamentadamente, se verificar a impossibilidade de assegurar medidas de apoio educativo aos alunos, pode ser autorizado o aumento da carga horária estabelecida para cada uma das disciplinas, bem como o apoio educativo nos termos do despacho conjunto n.º 105/97, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 149, de 1 de Julho de 1997.

2.4 — As turmas são constituídas por um número mínimo de 10 alunos, podendo, excepcionalmente, e em face do interesse dos alunos, ser autorizado o funcionamento de turmas com número inferior, por despacho do director regional de educação.

2.5 — A organização dos cursos de ensino recorrente, bem como o processo de ingresso dos alunos, decorre independentemente dos prazos estabelecidos para a oferta em ambiente escolar.

2.6 — A matrícula é fundamentada na habilitação escolar do aluno ou numa avaliação diagnóstica de ingresso ou de posicionamento. 3 — Compete à direcção regional de educação a organização do processo de colocação dos professores no estabelecimento prisional, em regime de destacamento, devendo privilegiar-se a estabilidade das equipas pedagógicas.

3.1 — As candidaturas dos professores, acompanhadas de curriculum vitae, são apreciadas pela direcção regional de educação, sendo dada, na selecção, prioridade a docentes com experiência de lecturação em ambiente prisional, em primeiro lugar, e em educação de adultos, em segundo lugar.

3.2 — Quando não se justifique o destacamento, os cursos são assegurados, sempre que possível, por professores profissionalizados da escola associada, ou de outras escolas geograficamente próximas, sendo dada prioridade a docentes com experiência de lectuação em ambiente prisional, em primeiro lugar, e em educação de adultos, em segundo lugar.

4 — O horário dos professores destacados nos termos do presente despacho integra a componente lectiva legalmente prevista, sem prejuízo das reduções a que haja lugar, compreendendo a componente não lectiva o tempo de preparação e desenvolvimento de actividades de natureza extracurricular e de animação sócio-cultural, bem como a participação em reuniões, no âmbito do desenvolvimento do projecto educativo.

5 — Os horários dos professores não destacados são estabelecidos caseiramente, em resultado das necessidades inerentes à implementação do projecto educativo, beneficiando os docentes da redução de duas horas da componente lectiva para o desenvolvimento de actividades de natureza extracurricular e de animação sócio-cultural, bem como a participação em reuniões.

5.1 — O tempo de deslocação de e para o estabelecimento prisional não é considerado no horário dos professores.

5.2 — As escolas devem dar prioridade à elaboração dos horários dos professores que leccionam nos estabelecimentos prisionais, não devendo incidir no mesmo turno serviço lectivo em locais diferentes.

6 — Se é considerado serviço docente nocturno o prestado para além das 19 horas, aplicando-se, exclusivamente, nestes casos o factor 1.5 para efeitos de cumprimento da componente lectiva.

7 — Sem prejuízo das reduções de serviço docente referidas no presente despacho, os professores não podem beneficiar de outras reduções, decorrentes do exercício de funções em estabelecimento prisional, designadamente as previstas no n.º 8 do regulamento anexo ao despacho n.º 205EEU/96, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 140, de 19 de Junho de 1996.

8 — Em virtude da especificidade da actividade docente desenvolvida, o tempo de serviço efectivamente prestado em estabelecimento prisional é bonificado em 25 %, para efeitos exclusivos de aposentação, nos termos do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 300/91, de 16 de Agosto.

9 — O Departamento de Educação Básica e o Departamento do Ensino Secundário podem promover formação adequada ao exercício de funções docentes em estabelecimento prisional ou colaborar, para o efeito, com entidades para tanto capacitadas, designadamente instituições de ensino superior.

10 — Compete ao Ministério da Justiça, através da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, incentivar a oferta de ensino secundário nos estabelecimentos prisionais, por forma a contribuir para o aumento dos níveis de escolarização da população reclusa.

11 — Compete especificamente à Direcção-Geral dos Serviços Prisionais:

11.1 — Disponibilizar os espaços adequados, os equipamentos e os materiais pedagógicos necessários ao funcionamento do ensino recorrente nos estabelecimentos prisionais, de acordo com as indicações da respectiva direcção regional de educação e do coordenador pedagógico do projecto educativo.

11.2 — Assegurar o transporte dos professores não destacados quando o estabelecimento prisional se situe em localidade diferente daquela em que se localiza a escola do professor, distando dela mais de 5 Km, ou o pagamento da subsídio de manilha, nos termos da lei geral.

11.3 — Atribuir aos professores que leccionam em estabelecimento prisional o subsídio de risco fixado nos termos do n.º 7 do artigo 1.º do Decreto Regulamentar n.º 38/92, de 7 de Julho, com a redacção introduzida pelo Decreto-Lei n.º 300/91, de 16 de Agosto.

12 — A frequência dos cursos do ensino recorrente em estabelecimento prisional pode ser considerada, para todos os efeitos, como tempo de trabalho, de acordo com as recomendações do Conselho da Europa sobre educação na prisão e o disposto no Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto.

13 — A frequência das componentes de formação sócio-cultural e actividades extracurriculares, de acordo com o n.º 1.2 pode ser alargada a reclusos não inscritos nos cursos de ensino recorrente ministrados em estabelecimento prisional.

14 — Devem ser leccionados cursos de língua e cultura portuguesas, no âmbito da educação extra-escolar, sempre que a população do estabelecimento prisional integre reclusos de diferentes etnias e nacionalidades, orientadas para a promoção da aquisição de competências básicas de comunicação em português que promovam uma melhor integração.

15 — Deve ser promovida a integração de componentes da formação profissional na oferta de ensino recorrente, sempre que existam espaços, equipamentos e recursos humanos devidamente habilitados para o efeito.

15.1 — As componentes de formação previstas no número anterior fazem parte do plano de educação e formação da turma, podendo ser certificadas com a correspondente qualificação profissional quando se realizem nas condições definidas pelo Ministério da Educação ou do Trabalho e da Solidariedade, no que se refere a programas, formadores, instalações e equipamentos ou se realizem no âmbito do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça.

16 — As formações a que se refere o n.º 15 a 15 devem ser contempladas no respectivo projecto educativo.

17 — São revogados os despachos conjuntos n.º 303/MJME/92 e 48/MJME/97, publicados no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 251, de 11 de Novembro de 1992, e 127, de 3 de Junho de 1997, respectivamente.

18 de Maio de 1999. — O Ministro da Justiça, José Eduardo Vora Cruz Mendes. — Pelo Ministro da Educação, Guilherme d'Oliveira Martins, Secretário de Estado da Administração Educativa.

## MINISTÉRIO DA ECONOMIA

### Direcção-Geral das Relações Económicas Internacionais

**Despacho (extracto) n.º 10 775/99 (2.ª série).** — Por despacho da directora-geral das Relações Económicas Internacionais de 10 de Maio de 1999:

Licenciada Maria Margarida da Veiga Nunes de Almeida Vicente, assessora, de nomeação definitiva, do quadro da ex-Direcção-Geral de Portos, Navegação e Transportes Marítimos — transferida, com a mesma categoria, para o quadro da então Direcção-Geral do Comércio, com efeitos reportados a 17 de Maio de 1999. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

17 de Maio de 1999. — A Directora de Serviços, (Assinatura ilegível.)

### Instituto Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial

**Aviso n.º 9589/99 (2.ª série):**

Maria Aurélia Dias Costa Caldeira — celebrado contrato de trabalho a termo certo, ao abrigo do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 81-A/96, de 21 de Junho, na categoria de técnico profissional de 2.ª classe com efeitos a partir de 10 de Maio de 1999. (Isento de fiscalização prévia do Tribunal de Contas.)

20 de Maio de 1999. — A Directora de Serviços, Rosa Maria Sicais de Almeida.

### Instituto Português da Qualidade

**Despacho n.º 10 776/99 (2.ª série).** — Por despacho de 12 de Maio de 1999 do presidente do Instituto Português da Qualidade:

Ana Margarida Nóbrega Freire Fernandes dos Santos, técnica superior principal do quadro de pessoal do Instituto Português da Qualidade — passa à situação de licença sem vencimento de longa duração, com efeitos a partir de 10 de Maio de 1999. (Isento de fiscalização do Tribunal de Contas.)

19 de Maio de 1999. O Director de Serviço de Gestão, Vicente Martins.

## MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PISCAS

**Portaria n.º 575/99 (2.ª série).** — Ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/96, de 18 de Junho, criado o Governo, pelo Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É aprovada a seguinte tabela dos valores a cobrar pela passagem de certidões e outros documentos solicitados aos serviços, notadamente para integração de processos de reserva, de concessões, de indemnização por áreas apropriadas a nacionalizadas e outros:

Por cada certidão — 200\$;

Por cada edital de notificação de reserva — 2500\$;

Por cada fotocópia de carta de uso de selos — 1200\$;

Por cada grupo de 10 linhas publicado no *Diário da República* — 30 000\$;

Por cada 2.ª via de documentos constantes do processo — 600\$;

Acresce, por cada hectare de área de reserva ou área devolvida, correspondente às consultas e informações e globalmente os serviços prestados nos processos — 200\$.

2.º As receitas resultantes da prestação dos referidos serviços reverterão a favor das respectivas direcções regionais de agricultura.

5 de Maio de 1999. — O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, Luís Manuel Capelas Santos.

## Anexo 2

### INQUÉRITO ANÓNIMO

Não deverá escrever o seu nome ou número em qualquer parte deste questionário.

Não poderá existir qualquer identificação do estabelecimento prisional.

Este questionário é para aferir o que a leitura representa para si dentro do estabelecimento prisional.

1. Idade \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

**2. Estado Civil:**

Solteiro ☐

Casado ☐

União de facto ☐

Viúvo ☐

Divorciado ☐

**3. Nível de formação:**

Equivalência ao 1º ciclo ☐

Equivalência ao 2º ciclo ☐

Equivalência ao 3º ciclo ☐

Equivalência ao Secundário ☐

Ensino Superior ☐

4. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

5. Qual é a sua língua materna?

\_\_\_\_\_

5.1. Fala outras línguas além dessa?

Sim ☐ Não ☐

5.2. Se sim, diga quais \_\_\_\_\_

6. Profissão \_\_\_\_\_

7. Qual é a sua situação penal?

Preventivo ☐

Condenado ☐

7.1. A quanto tempo foi condenado?

\_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

7.2. Desde quando está detido?

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Dia      Mês      Ano

**7.3. É reincidente?**

Sim ☐ Não ☐

**7.3.1. Se respondeu sim, quantas vezes já esteve detido?** \_\_\_\_\_

**8. Indique qual o crime porque está detido?**

Homicídio ☐ Crimes sexuais ☐ Violência doméstica ☐  
Furto ☐ Tráfico ou consumo de droga ☐

Outros motivos: Quais? \_\_\_\_\_

**9. Para si, a liberdade, dentro da prisão, pode expressar-se através de:** (assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Totalmente de acordo	De acordo	Nem de acordo nem em desacordo	Em desacordo	Totalmente em desacordo
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas/formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
creio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras. Indique quais?	_____				

**10. Para si, o que é a leitura, dentro da prisão?** (assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Totalmente de acord o	De a c o r d o	Nem de acordo nem em desacordo	Em des aco rdo	Totalmente em desacor do
Um passatempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permite-me adquirir mais conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permite-me desenvolver a cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda-me a ser melhor aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda-me a questionar opções do passado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda-me a ficar atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras. Indique quais? _____					

Obrigada pela participação!

## Anexo 3

### INQUÉRITO ANÓNIMO

Não deverá escrever o seu nome ou número em qualquer parte deste questionário.

Não poderá existir qualquer identificação do estabelecimento prisional.

Este questionário é para aferir o que a leitura representa para si dentro do estabelecimento prisional.

3. Idade \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

**4. Estado Civil:**

Solteiro ☐

Casado ☐

União de facto ☐

Viúvo ☐

Divorciado ☐

**3. Nível de formação:**

Equivalência ao 1º ciclo ☐

Equivalência ao 2º ciclo ☐

Equivalência ao 3º ciclo ☐

Equivalência ao Secundário ☐

Ensino Superior ☐

8. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

9. Qual é a sua língua materna?

\_\_\_\_\_

9.1. Fala outras línguas além dessa?

Sim ☐ Não ☐

9.2. Se sim, diga quais \_\_\_\_\_

10. Profissão \_\_\_\_\_

11. Qual é a sua situação penal?

Preventivo ☐

Condenado ☐

7.1. A quanto tempo foi condenado?

\_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

7.2. Desde quando está detido?

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Dia Mês Ano

**10.3. É reincidente?**

Sim ☐ Não ☐

**7.3.1. Se respondeu sim, quantas vezes já esteve detido?** \_\_\_\_\_

**11. Indique qual o crime porque está detido?**

Homicídio ☐ Crimes sexuais ☐ Violência doméstica ☐  
Furto ☐ Tráfico ou consumo de droga ☐

Outros motivos: Quais? \_\_\_\_\_

**12. Para si, a liberdade, dentro da prisão, pode expressar-se através de:** (assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Totalmente de acordo	De acordo	Nem de acordo nem em desacordo	Em desacordo	Totalmente em desacordo
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas/formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
creio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras. Indique quais?	_____				

**13. Para si, o que é a leitura, dentro da prisão?** (assinale com x as respostas em cada uma das linhas)

	Totalmente de acord o	De a c o r d o	Nem de acordo nem em desacordo	Em des aco rdo	Totalmente em desacor do
Um passatempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permite-me adquirir mais conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permite-me desenvolver a cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda-me a ser melhor aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda-me a questionar opções do passado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda-me a ficar atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras. Indique quais? _____					

**14. Na sua opinião, as sessões que frequentou contribuíram para desenvolver as suas competências de leitura?**

**15. Os temas abordados fizeram-no refletir sobre o seu passado e equacionar o seu futuro?**

**16. Qual a sua opinião sobre os diferentes temas abordados?**

**17. No âmbito no ensino, que projetos gostaria que fossem desenvolvidos na prisão de modo a dar resposta às suas necessidades?**

Obrigada pela participação!



## Anexo 4

Ana Cristina Menezes Fonseca  
[REDACTED]  
[REDACTED]

Exmo Senhor  
Director-geral de Reinserção e Serviços Prisionais

Ana Cristina Menezes Fonseca, presentemente matriculada no Mestrado na Faculdade de Letras do Porto, vem por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para desenvolver o estudo nos estabelecimentos prisionais [REDACTED], subordinado ao tema “A leitura na Prisão”.

Pede deferimento,

Porto, 16 de novembro de 2016

A mestrandia,

*Ana Cristina Menezes Fonseca*

## **Anexo 5**

### **Declaração Universal dos Direitos Humanos**

#### **Preâmbulo**

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem;

Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão;

Considerando que é essencial encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla;

Considerando que os Estados membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que uma conceção comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

#### **Artigo 1º**

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

#### **Artigo 2º**

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa,

seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

### **Artigo 3º**

Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

### **Artigo 4º**

Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

### **Artigo 5º**

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

### **Artigo 6º**

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

### **Artigo 7º**

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

### **Artigo 8º**

Toda a pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

### **Artigo 9º**

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

### **Artigo 10º**

Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

### **Artigo 11º**

1.Toda a pessoa acusada de um acto delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas. 2.Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam acto delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o acto delituoso foi cometido.

### **Artigo 12º**

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.

### **Artigo 13º**

1.Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um

Estado. 2.Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

### **Artigo 14º**

1.Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países. 2.Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

### **Artigo 15º**

1.Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. 2.Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

### **Artigo 16º**

1.A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais. 2.O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos. 3.A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

### **Artigo 17º**

1.Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade. 2.Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

### **Artigo 18º**

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

### **Artigo 19º**

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

### **Artigo 20º**

1.Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas. 2.Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

### **Artigo 21º**

1.Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios, públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2.Toda a

pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país. 3.A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

#### **Artigo 22º**

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

#### **Artigo 23º**

1.Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2.Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. 3.Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social. 4.Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

#### **Artigo 24º**

Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas.

#### **Artigo 25º**

1.Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. 2.A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

#### **Artigo 26º**

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

#### **Artigo 27º**

1.Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. 2.Todos

têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

#### **Artigo 28º**

Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.

#### **Artigo 29º**

1.O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. 2.No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática. 3.Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

#### **Artigo 30º**

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividades ou de praticar algum acto destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciadas.

## **Anexo 6**

### **Questões:**

- 1. O artigo refere que “todos os seres humanos nascem livres”? Deve-se interpretar esta afirmação como um facto ou uma aspiração? Justifiquem.**
- 2. Porque pensam que se fala de “seres humanos” e não de “homens”?**
- 3. Na vossa opinião quais são os fatores que contribuem para a perda da liberdade?**
- ~~4. Quais são as limitações mais frequentes à liberdade?~~**
- 5. O que representa para vós a palavra "dignidade"?**
- ~~6. Assim como "espírito de fraternidade"?~~**

## **Anexo 7**

### **Questões orais**

1. Pensam que todos os seres humanos nascem iguais?

Em caso afirmativo porquê?

2. Segundo o art. 2 ninguém pode ser discriminado tendo em conta a religião, a cultura, estrato social, etc. Creem que isso acontece? Justifiquem.
3. Na vossa opinião, os cidadãos têm mais direitos ou deveres?
4. Quem tem a responsabilidade de fazer cumprir esses direitos e deveres?
5. Onde terminam os nossos direitos e começam os direitos os outros?



## Anexo 8

1. Após a leitura dos Artigos 1, 2 e 3 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinale as afirmações que estão de acordo com o texto.

	Nem todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos
	Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, dependendo da raça, da cor, do sexo, da língua, da religião, da opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.
	Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, independentemente do estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa.
	Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

2. Leia o artigo 29 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e complete os espaços em branco com os sinónimos adequados (A, B, C ou D).

### Artigo 29º

1.O indivíduo tem (1)\_\_\_\_\_ para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e (2)\_\_\_\_\_ desenvolvimento da sua personalidade. 2.No exercício deste direito e no (3)\_\_\_\_\_ destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a (4)\_\_\_\_\_ o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa (5)\_\_\_\_\_ democrática. 3.Em caso algum estes (6)\_\_\_\_\_ e liberdades poderão ser exercidos contrariamente e aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

(1) a) direitos      b) obrigações      c) necessário      d) procurado

(2) a) muito      b) parcial      c) completo      d) todo

(3) a) usufruto      b) divertir-se      c) sofrimento      d) resignação

(4) a) fomentar      b) desencorajar      c) abrandar      d) bloquear

(5) a) aldeia      b) pessoa      c) criatura      d) comunidade

(6) a) desvantagens      b) inconvenientes      c) privilégios      d) inconvenientes

## Anexo 9

### 1. Leia atentamente o texto que se segue.

#### Cidadania

"A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa" (Sampaio cit in Henriques, Reis, & Loia, 2006, p.4).

#### 1.1. Faça corresponder as palavras da coluna esquerda ao respetivo significado (coluna direita).

- |                     |   |
|---------------------|---|
| a. perante          | 1. obrigação de responder pelas ações próprias, pelas dos outros ou pelas coisas confiadas  |
| b. inovação         | 2. força que impele alguém à prática de um ato.   |
| c. servir           | 3. envolver-se em alguma atividade, fazer parte de...   |
| d. audácia          | 4. conjunto de pessoas que partilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si                                  |
| e. responsabilidade | 5. diante de, junto a...  |
| f. impulso          | 6. prestar serviços a alguém, ajudar, auxiliar, atender   |
| g. participação     | 7. aquilo que constitui uma novidade  |
| h. comunidade       | 8. aptidão ou tendência que impulsiona o indivíduo para que este realize ações difíceis, não se importando com o perigo das mesmas; ousadia |

**1.2. Assinale as afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F), de acordo com o sentido do texto. Corrija as afirmações falsas.**

- ☐ a. A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação.
- ☐ b. A cidadania é ter sentido de comunidade e de partilha.
- ☐ c. A cidadania é satisfação perante o que é injusto ou o que está mal.
- ☐ d. A cidadania é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia.

---

---

---

---

**1.3. Para Jorge Sampaio, a Cidadania “é pensamento que age e acção que se pensa.” O que pensa que o autor quer dizer?**

---

---

---

## Anexo 10

### Lágrima de preta

Encontrei uma preta  
que estava a chorar,  
pedi-lhe uma lágrima  
para a analisar.

Recolhi a lágrima  
com todo o cuidado  
num tubo de ensaio  
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,  
do outro e de frente:  
tinha um ar de gota  
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,  
as bases e os sais,  
as drogas usadas  
em casos que tais.

Ensaiei a frio,  
experimentei ao lume,  
de todas as vezes  
deu-me o que é costume:

nem sinais de negro,  
nem vestígios de ódio.  
Água (quase tudo)  
e cloreto de sódio.

António Gedeão, *Obra Poética*, Lisboa,  
Edições Sá da Costa, 2008

## **Anexo 11**

### **Questões orais dia 30.3.2017**

- 1. Quais as ideias principais do texto?**
- 2. De que fala o poema?**
- 3. Quem escreveu a letra era racista?**
- 4. Digam-me algumas palavras ou expressões que se relacionem, pelo sentido, com uma experiência científica.**
- 5. A que conclusão chega o autor do poema ao realizar a experiência?**
- 6. Então vocês não estão a ser racistas?**

## **Anexo 12**

### **1. Leia o texto que se segue**

#### **Descriminalização das drogas**

A descriminalização das drogas não leva necessariamente a um aumento do consumo e pode até ter efeitos positivos, quer na saúde dos toxicodependentes quer sobre o próprio sistema de justiça criminal. São duas das informações contidas num relatório tornado público esta quinta-feira no Reino Unido, que assenta no estudo das políticas e da situação em 11 países diferentes.

Um desses países foi Portugal e não é exagero considerá-lo o principal exemplo positivo no relatório. Isso mesmo ficou patente nas referências constantes que ministros e outros responsáveis britânicos fizeram ao nosso país durante as suas aparições nos 'media' para comentar o relatório.

O caso português é visto em si mesmo e em relação com a República Checa. Portugal descriminalizou a posse (não o tráfico) de drogas em 2001, passando a tratar o consumo essencialmente como um problema de saúde. Note-se que continuou a ser ilegal consumir. Mas quem for apanhado, em vez de ser preso ou seguir para julgamento entra num processo onde lhe é dada a opção de se tratar através daquilo a que o relatório chama 'comissões de dissuasão'.

Ao fim de mais de uma década, os resultados são notórios. Após uma subida do consumo nos anos iniciais após a descriminalização, ele voltou a baixar e encontra-se hoje abaixo dos níveis de 2001. Quanto aos níveis de HIV e sida ligados à utilização de drogas, descenderam sensivelmente, assim como desceu a percentagem de toxicodependentes entre a população prisional. E o sistema de justiça criminal também terá tido algum alívio.

No Reino Unido, as penas vão até aos sete anos de cadeia para os consumidores, e até prisão perpétua para os traficantes.

Os liberais sugeriram que os conservadores receiam reações negativas por parte do seu eleitorado tradicional, e isso impede-os de ver as coisas como são. Os países analisados, além dos já referidos, foram o Canadá, a Holanda, a Dinamarca, a Coreia do Sul, a Suíça, os Estados Unidos da América e o Uruguai. A diversidade de estratégias adotadas, incluindo tratamentos na prisão, prescrição de heroína com supervisão médica, espaços para consumo (as chamadas salas de chuto), etc., se não aponta conclusões definitivas ao menos proporciona uma visão que ultrapassa as teorias e as soluções simplistas. Nesta matéria, Portugal vem sendo citado como caso exemplar desde há anos.

Apesar disso e segundo a Presidente da Associação para um Portugal Livre de Drogas, para o Governo português, os toxicodependentes são encarados essencialmente como doentes. É uma atitude suicidária e dispendiosa para o erário público. Fingem que estão doentes e o Governo finge que os trata!

A descriminalização do consumo, da posse e da aquisição para o consumo, penaliza apenas quando se adiciona outro ilícito ao efeito do consumo, que funciona quase sempre como atenuante. Legalizar o crime cometido por "drogados" (ou por "doentes" - *sic* ) não parece a forma mais eficaz de o combater, como o atesta a invulgar taxa de homicídios relacionados com droga registada em Portugal em comparação com os outros países da Europa. Facilitar o acesso à droga não será o caminho para a redução do consumo, a diminuição das toxicodependências e da criminalidade associada.

É deveras curioso o que se passa em Portugal: os toxicodependentes, com o apoio tácito do Governo, invocam a sua condição de "doentes" para não serem punidos pelos seus delitos, mas depois esquecem-se que são "doentes" e assumem-se como pessoas livres e responsáveis, que decidem se se querem tratar ou não!

Ao considerar, pela via da descriminalização, o toxicodependente um doente e não um delinquente, o Estado não pode depois optar, através duma política que dá a prioridade à "redução de danos", por alimentar a "doença" em vez de a curar!

Retumbante sucesso? Os resultados estão à vista!

*Presidente da Associação para um Portugal Livre de Drogas*

*Fonte: Adaptado de:*

<http://expresso.sapo.pt/sociedade/descriminalizacao-das-drogas-nao-implica-mais-consumo-relatorio-britanico-aponta-o-caso-de-sucesso-portuques=f896024>, consultado em: 3 de abril de 2017.

Descriminalização das drogas em Portugal - O retrato factual - PÚBLICO <https://www.publico.pt/opiniao/jornal/descriminalizacao-das-drogas-em-portugal--o-retrato-factual-17871720>, consultado em: 3 de abril de 2017.



## Anexo 13

1. Após ter lido o texto responda às questões que se seguem.
  - 1.1. Assinale as afirmações com verdadeiras (V) ou falsas (F), de acordo com o sentido do texto. Corrija as afirmações falsas.

	e. A descriminalização das drogas leva necessariamente a um aumento do consumo.
	f. Portugal é considerado um exemplo positivo no relatório.
	g. O tráfico é considerado essencialmente como um problema de saúde.
	h. Para o Governo português, os toxicodependentes são encarados essencialmente como doentes.
	i. A Presidente da Associação para um Portugal Livre de Drogas concorda com esta visão.
	j. Em Portugal a taxa de homicídios relacionados com droga é mais elevada em comparação com os outros países da Europa.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Faça corresponder as palavras da coluna da esquerda ao significado oposto (coluna da direita).

i.	dissuasão	9.	doença
j.	Facilitar	10	público
k.	penaliza	11	presas
l.	saúde	12	angústia
m.	redução	13	ampliação
n.	alívio	14	complicar

<b>o.</b>	livres	<b>15</b>	persuadição
<b>p.</b>	privado	<b>16</b>	absolve

## Anexo 14

### 2. Leia o texto que se segue.

#### Violência atingiu uma média de 14 mulheres por dia em 2016

As agressões a homens e aos idosos estão a ganhar mais expressão nas estatísticas, mas o retrato-tipo da vítima de crime ainda se escreve no feminino: 82% são mulheres, com uma idade média de 50 anos. Em 2016, conta o relatório anual da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), foram agredidas em média 14 mulheres por dia. Dá 100 mulheres por semana, 5226 no total daquele ano.

São números que, ainda assim, traduzem um ligeiríssimo decréscimo relativamente a 2015, ano em que 5291 mulheres foram vítimas de violência (101 por semana). A maior parte dos crimes de que são alvo são cometidos em contexto de violência doméstica.

“As situações que chegam à APAV são cada vez mais complexas e requerem um maior número de atendimentos. Com a crise que nos últimos anos assolou o país, as instituições de apoio, como as casas abrigo para vítimas de violência doméstica, são mais demoradas nas respostas e, por outro lado, as vítimas — normalmente uma mulher que tem um ou dois filhos — têm mais dificuldades em autonomizar-se do agressor e em sustentar-se sozinhas uma casa”, compara Elsa Beja, assessora técnica da direcção da APAV.

Torna-se assim mais fácil perceber o aumento de 8,1% no número de atendimentos registados pela APAV em 2016: 35.411 contra os 32.770 de 2014. Daqueles, foram identificadas 9347 vítimas directas de crimes (9612 em 2015), das quais 81,9% são do sexo feminino, maioritariamente agredidas na residência que partilham com o agressor.

O homicídio que no sábado se registou em Esmoriz, embora não fazendo parte destas estatísticas, enquadra-se neste retrato-tipo: uma mulher, de 51 anos, foi morta pelo marido que a feriu com uma faca nas costas e no abdómen. Só nos primeiros meses deste ano foram assassinadas pelo menos quatro mulheres, segundo as contas da UMAR — União de Mulheres Alternativa e Resposta que todos os anos publica um relatório sobre a situação.

Além das 5226 mulheres vítimas de violência em 2016, aquela organização registou três agressões por dia a idosos, num total de 1009 vítimas (dá 19 por semana). No ano anterior, a APAV registara 977 pessoas idosas entre as vítimas, o que aponta para um ligeiro aumento. Quanto às crianças e jovens até aos 17 anos, há registo de uma média de duas agressões por dia, num total anual de 826 casos (16 por semana), contra os 1084 do ano anterior.

Entre os crimes registados pela APAV — mais de 21 mil, 77% dos quais crimes de maus-tratos físicos e psíquicos em contexto de violência doméstica — contam-se 21 homicídios consumados e 28 na forma tentada.

Os homens que são vítimas de violência em casa têm vindo a aumentar, nota a APAV. “Não significa que este crime tenha aumentado, mas que a procura de ajuda sim, o que nos leva a poder afirmar que, entre os homens se vai perdendo o estigma associado a estas situações”, acrescentou Elsa Beja.

Além de 143 violações, a organização registou ainda, entre os atendimentos que fez, 142 casos de abuso sexual de menores e 73 casos de coacção sexual.

A APAV assinala ainda os 412 casos de assédio persistente (“stalking”), sendo que em 90% dos casos as vítimas foram mulheres, com uma média de idades a rondar os 40 anos, e 21 casos de subtracção de menor.

Fonte: Publico: <https://www.publico.pt/2017/03/27/sociedade/noticia/violencia-atingiu-uma-media-de-14-mulheres-por-dia-em-2016-1766656>. Consultado em: 10 de abril de 2017